ganz1912

Invitado por el gobierno revolucionario de Guinea-Bissau, Paulo Freire viajó a ese país con su equipo del Instituto de Acción Cultural, para contribuir con su experiencia al programa de alfabetización de adultos, considerando como un gran desafío después de cuatro siglos de dominación portuguesa que dejaron como una muestra de su misión civilizadora al 90% de la polación analfabeta.

Su disposición a colaborar la decidieron en su crácter de militantes y no como especialistas "neutrales" o miembros de una misiónextranjera de "asistencia técnica", el trabajo habrían de llevarlo a cabo empapándose primero de la realidad de Guinea-Bissau y en estrecho contacto con militantes guineenses comprometidos en el esfuerzo de reconstrucción de su país, en el que la larga guerra de liberación fue un "hecho cultural y un factor de cultura", en palabras de Amílcar Cabral.

Con la intención de ofrecer a los lectores una visión dinámica de las actividades pedagógicas que están desarrollándose en Guinea-Bissau, así como algunos de los problemas teóricos que suscitan -la labor tiene que realizarse con un pueblo casi analfabeto pero políticamente muy "letrado"-, se recogen aquí las cartas de Paulo Freire dirigidas a sus compañeros de la Comisión Coordinadora de los trabajos de alfabetización y al comisario de Educación en Bissau.

De Paulo Freire *(1921-1997)* Siglo XXI ha publicado también: *La educación como práctica de la liberrtad (1969), Pedagogía del oprimido (1970), ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural (1973), La importancia de leer y el proceso de liberación (1984), Pedagogía de la esperanza (1993) Cartas a quien pretende enseñar (1994), Cartas a Cristina (1996), Política y educación (1996)* y *La educación en la ciudad (1997).*

968-23-2114-x

9 789682 321146

siglo veintiuno editores

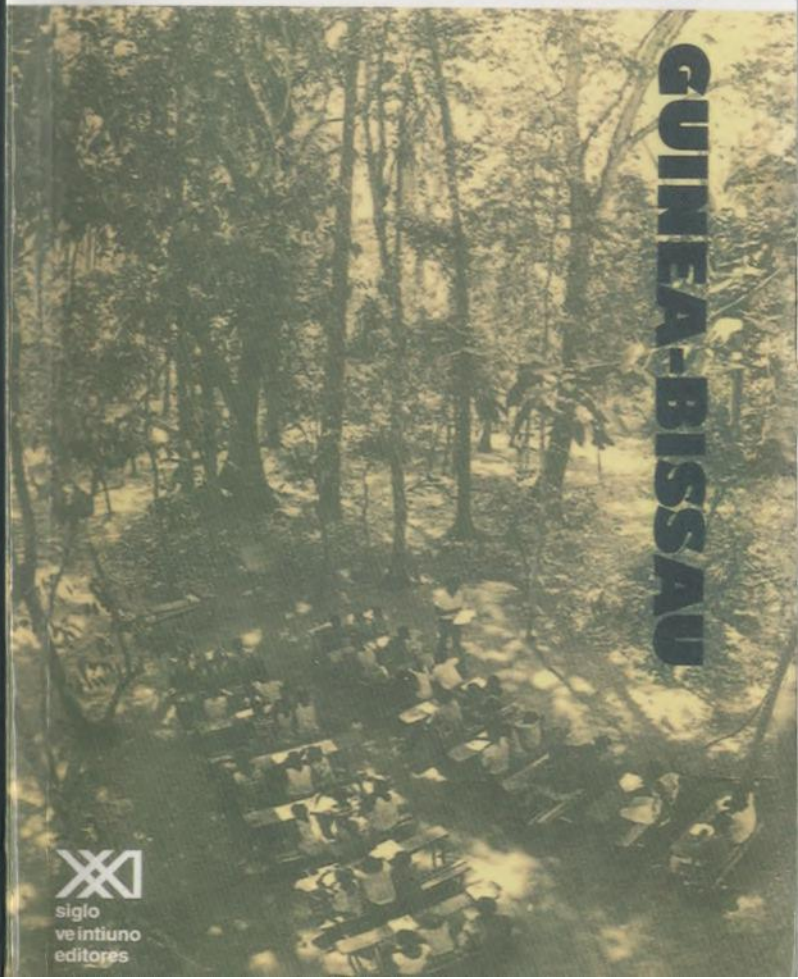
CARTAS A GUINEA-BISSAU PAULO FREIRE

DISEÑO: PATRICIA REYES

APUNTES DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN PROCESO

PAULO FREIRE

CARTAS A GUINEA-BISSAU



siglo veintiuno editores

ganz1912

traducción de
ANTONIO ALATORRE

CARTAS A GUINEA-BISSAU

apuntes de una experiencia pedagógica en proceso

por
PAULO FREIRE

siglo veintiuno editores
MÉXICO
ARGENTINA

ganz1912

grupo editorial siglo veintiuno

siglo xxi editores, s. a. de c. v.

siglo xxi editores, s. a.

salto de página, s. l.

biblioteca nueva, s. l.

la publicación de la foto de la portada y de las cinco primeras incluidas en esta edición fue autorizada por el comisariado de información y turismo de la república de guinea-bissau; las fotos del centro de formación de profesores maximo gorki, del liceo de bissau y del círculo de cultura en la región de có fueron proporcionadas por el centro audiovisual de guinea-bissau

portada de patricia reyes baca

primera edición en español, 1977
septima reimpresión, 1987
segunda edición, aumentada, 1998
cuarta reimpresión, 2011
© siglo xxi editores, s.a. de c.v.

isbn 978-968-23-2114-6

derechos reservados conforme a la ley

impreso bajo demanda en cargraphics, s.a. de c.v.
av. cuauhtémoc núm. 27, col. santa cruz acatlán
53150 naucalpan, edo. de méxico

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 9

Primera parte 11
Primer momento, 22; Segundo momento, 46; Tercer momento, 54

Segunda parte 59

CARTAS 99

A Mário Cabral, 26 de enero de 1975 101
A Mário Cabral, abril de 1975 103
A Mário Cabral, 28 de julio de 1975 106
A Mário Cabral, agosto de 1975 115
A Mário Cabral, octubre de 1975 116
A Mário Cabral, 26 de noviembre de 1975 118
Carta I al equipo, 26 de diciembre de 1975 119
A Mário Cabral, 6 de diciembre de 1975 130
Carta II al equipo, 6 de diciembre de 1975 130
A Mário Cabral, 5 de enero de 1976 133
Carta III al equipo, 5 de enero de 1976 134
A Mário Cabral, 3 de febrero de 1976 161
Carta IV al equipo, 3 de febrero de 1976 162
A Mário Cabral, abril de 1976 170
Carta V al equipo, abril de 1976 173
A Mário Cabral, 7 de mayo de 1976 195
Carta VI al equipo, primavera de 1976 195

POSTSCRIPTUM 207

A quienes pueda interesar, agosto de 1975 237
A Mário Cabral, 15 de julio de 1977 239

ÚLTIMA PÁGINA 251

A AMÍLCAR CABRAL,
EDUCADOR-EDUCANDO DE SU PUEBLO

Puedo tener mi opinión sobre muchos temas, sobre la manera de drganizar la lucha, de organizar un partido; una opinión que se ha formado en mí, por ejemplo, en Europa, en Asia, o bien en otros países de África, a partir de libros, de documentos, de encuentros que han influido en mí. Lo que no puedo es pretender organizar un partido, organizar la lucha, a partir de mis ideas. Eso tengo que hacerlo a partir de la realidad concreta del país.

AMÍLCAR CABRAL

PRIMERA PARTE

Al Esta introducción pretende ser, sobre todo, una carta-informe que dirijo a los probables lectoras y lectores de este libro, una carta tan informal como las que lo componen. En ella, como si estuviera conversando, intentaré en cuanto pueda ir destacando este o aquel aspecto que me ha dejado impresionado en mis visitas de trabajo a Guinea-Bissau, hasta hace muy poco ignominiosamente llamada "provincia de ultramar" por los colonialistas portugueses —nombre pomposo con el que procuraban enmascarar su presencia invasora en aquellas tierras y la explotación desenfrenada de su pueblo.

Mi primer contacto con África, sin embargo, no tuvo lugar con Guinea-Bissau, sino con Tanzania, con la cual, por varios motivos, me siento estrechamente vinculado.

Hago esta referencia para subrayar lo importante que fue para mí pisar por vez primera el suelo africano y sentirme en él como quien volvía, no como quien llegaba. En verdad, a medida que, dejando atrás el aeropuerto de Dar es Salaam, cinco años hace, en dirección del "campus" universitario, atravesaba la ciudad, ésta se iba desplegando ante mí como algo que volvía a ver y en que volvía a encontrarme. Desde ese momento en adelante, aun las cosas más insignificantes —viejas conocidas— comenzaron a hablarme y a hablar de mí. El color del cielo, el verde-azul del mar, las palmas de cocos, los mangos, los *cajueiros,* el perfume de sus flores, el olor de la tierra; los plátanos, y entre ellos mi bien amado plátano-manzano; el pescado al agua de coco; los saltamontes brincando en la grama rastrera; el mecerse del cuerpo de las gentes al caminar por las calles, su sonrisa de disponibilidad para la vida;

los tambores sonando en el fondo de las noches; los cuerpos bailando y, al hacerlo, "dibujando el mundo"; la presencia, entre las masas populares, de la expresión de su cultura (una cultura que los colonizadores no consiguieron matar, por mucho que se hayan esforzado en hacerlo), todo eso me dejó profundamente impresionado y me hizo percibir que yo era más africano de lo que pensaba.

Naturalmente, no fueron sólo estos aspectos, que algunos desdeñarán como puramente sentimentalistas —aunque, en verdad, sean mucho más que eso—, los que me afectaron en aquel encuentro que era un reencuentro conmigo mismo.

Habría mucho que decir de las impresiones que he venido experimentando y del aprendizaje que he venido haciendo en las sucesivas visitas a Tanzania. Pero no es éste el objetivo que persigo al referirme ahora a Tanzania, con la que tan vinculado me siento. He hablado de este país para poner de relieve, como antes dije, lo importante que fue para mí el pisar tierra africana y el sentirme en ella como quien volvía y no como quien llegaba.

Este sentirme en casa al pisar tierra africana se repitió de manera aún más acentuada —en ciertos aspectos— cuando, en septiembre del año pasado, en compañía del equipo del Instituto de Acción Cultural (mAc), hice mi primera visita a Guinea-Bissau. Podría decir: cuando "volví" a Guinea-Bissau.

En esta introducción voy a hablar de lo que viene representando Guinea-Bissau no sólo para mí, sino para todos aquellos que, en equipo, nos hemos hecho partícipes de la rica y desafiante experiencia que, en el campo de la educación en general, y en el de la educación de adultos en particular, nos ha llevado a trabajar con educadores y educandos guineenses y no sobre ellos o simplemente para ellos.

Sin embargo, creo que, antes de hacerlo, debo decir dos palabras para intentar explicar la razón que me

lleva a publicar ahora, y no más tarde, las pocas cartas que hasta estos momentos he escrito al comisario de Educación y a la Comisión Coordinadora de los trabajos de alfabetización en Bissau. Mi intención fundamental es ofrecerles a los lectores y a las lectoras, a través de ellas, precedidas por esta introducción, una visión más o menos dinámica de las actividades que están desarrollándose en aquel país y algunos de los problemas teóricos que suscitan. De ahí el título del libro: *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.*

Hubiera podido publicar dentro de unos dos o tres años un libro que fuera una especie de informe final de los trabajos actualmente en curso; pero también podía revelar la experiencia en plena marcha. Esta segunda posibilidad es la que he aceptado. Pero me gustaría hacer notar que si, como espero, llego a hacer otra pubicación sobre la misma experiencia, esa publicación ya no estará constituida por las cartas que continuaré escribiendo. La razón es que, al redactar las cartas futuras, prefiero sentirme tan espontáneo —que no es lo mismo que neutral— como me sentí al redactar las que ahora publico. Y esta espontaneidad —que no neutralidad— podría quedar perjudicada si, al escribir las cartas futuras, supiera estar trabajando en un segundo volumen de cartas a Guinea-Bissau.

Dada esta explicación, comencemos a hablar, sin mucha preocupación didáctica, en torno a las actividades desarrolladas en Guinea. Al hacerlo, me gustaría poner de relieve la satisfacción con que mis colaboradores y yo —o sea, quienes estamos en el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias y quienes formamos el equipo del **mne--** recibimos, en la primavera del año pasado [1975], la invitación oficial del gobierno de Guinea-Bissau, a través del Cornisariado de Educación, para discutir en una primera visita las bases de nuestra colaboración en el campo de la alfabetización de adultos.

No era extraña a nosotros, de ninguna manera, la lucha en que el pueblo de Guinea-Bissau y Cabo Verde, bajo el liderazgo extraordinario de Amílcar Cabral y de sus camaradas del PAicc, [1] se había empeñado para expulsar al colonizador portugués.

Sabíamos lo que había significado esa lucha, en cuanto forjadora de la conciencia política de gran parte del pueblo, de la de sus líderes sobre todo, y asimismo en cuanto uno de los factores fundamentales que explican el 25 de abril en Portugal.

Sabíamos que iríamos a trabajar, no con intelectuales "fríos" y "objetivos" ni con especialistas "neutrales", sino con militantes comprometidos en el esfuerzo serio de re-construcción de su país. De re-construcción, digo bien. Porque Guinea-Bissau no parte de cero, sino de sus fuentes culturales e históricas, de algo muy suyo, del alma misma de su pueblo, que la violencia colonialista no pudo matar. Donde sí podrá partir de cero es en el aspecto de las condiciones materiales en que la dejaron los invasores cuando, ya derrotados en lo político y en lo militar, tuvieron que abandonarla definitivamente después del 25 de abril, con un legado de problemas y de descuido que dice mucho del "esfuerzo civilizador" del colonialismo.

De ahí la alegría con que recibimos la invitación: alegría de poder ser una parte, por modesta que fuera, en la respuesta al desafío que significa esa re-construcción.

Sabíamos que teníamos algo con qué contribuir para la respuesta al gran desafío. De no haber tenido ese algo, no se explicaría que hubiéramos aceptado la invitación. Pero, fundamentalmente, sabíamos que la ayuda que se nos pedía no sería verdadera sino en la medida en que, durante todo el proceso, jamás pretendiéramos ser los sujetos exclusivos de ella, reduciendo así al papel de puros objetos a los nacionales que nos

[1] Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde.

la solicitaban. La ayuda auténtica —nunca está de más insistir en esto— es aquella en cuya práctica se ayudan entre sí todos los comprometidos, creciendo juntos en el esfuerzo común de conocer la realidad que se están esforzando en transformar. Una práctica así, en la que quienes ayudan y quienes son ayudados se ayudan simultáneamente, es la única en la que el acto de ayudar no se distorsiona en dominio de quienes ayudan sobre quienes son ayudados. A eso se debe que no exista ayuda real entre clases dominantes y clases dominadas, ni entre las llamadas sociedades "imperiales" y las llamadas sociedades "dependientes" (de hecho, dominadas), en la comprensión de cuyas relaciones no puede prescindirse del análisis de clase.

Por eso insisto en que la única manera como podíamos prestar de veras nuestra colaboración, por modesta que fuera, era en cuanto militantes, y nunca como especialistas "neutrales", como miembros de una misión extranjera de "asistencia técnica". Nuestra opción política y nuestra práctica en coherencia con ella nos prohibían pensar siquiera que aquí, en Ginebra, podríamos elaborar un proyecto de alfabetización de adultos, elegantemente redactado, con sus 1^1, 1^2; 2^1, 2^2, que luego llevaríamos en nuestras manos a Guinea-Bissau, como una dádiva generosa. Por el contrario, este proyecto —al igual que las propias bases de nuestra colaboración— tenía que nacer allí, pensado por los educadores nacionales en función de la práctica social que se da en el país. Nuestra colaboración al diseño del proyecto y a su puesta en práctica dependería de nuestra capacidad de conocer mejor la realidad nacional, profundizando lo que ya sabíamos de la lucha por la liberación y de las experiencias realizadas por el **PAice** en las antiguas zonas liberadas, a través de la lectura de todo el material que pudiéramos conseguir (en el cual íbamos a dar un lugar privilegiado a la obra de Amílcar Cabral). Esos estudios, llevados a cabo en Ginebra, habían de completarse sobre el terreno, en el

momento de nuestra primera visita al país, para continuar en las visitas subsiguientes, en caso de que se definiera nuestra colaboración en términos más o menos prolongados. Las visitas subsiguientes estarían destinadas a pensar, con los educadores nacionales, su propia práctica, en seminarios de verdadera evaluación. Partíamos, pues, de una postura radical: la del rechazo de cualquier tipo de solución "empaquetada" o prefabricada, y de cualquier tipo de invasión cultural, así la clara como la mañosamente escondida.

Nuestra opción política, y nuestra práctica en coherencia con ella, nos prohibían también pensar siquiera que nos sería posible enseñar a los educadores y a los educandos de Guinea-Bissau sin aprender con ellos. Si toda la dicotomía entre el enseñar y el aprender —dicotomía de la cual resulta que quien enseña se niega a aprender con aquel o aquella a quien está enseñando— implica una ideología dominadora, en ciertos casos quien es llamado a enseñar algo debe primero aprender para después, al comenzar a enseñar, seguir aprendiendo.

Una experiencia como ésta —la de aprender primero para luego enseñar, y así seguir aprendiendo— habíamos tenido, particularmente Elza y yo, en Chile, donde, al crear los primeros contactos con los educadores chilenos, era mucho más lo que escuchábamos que lo que hablábamos y, cuando hablábamos, era para describir la práctica que habíamos tenido en el Brasil, con sus negatividades y sus positividades, y no para prescribirles esa práctica a los chilenos. Aprendiendo con ellos, y con los trabajadores de los campos y de las fábricas, fue como se nos hizo posible enseñar también. Si algo que habíamos hecho en el Brasil repetimos sin modificación alguna en Chile, fue exactamente, por un lado, no separar el acto de enseñar del acto de aprender, y por otro lado no tratar de sobreponer al contexto chileno lo que habíamos hecho de manera distinta en los diferentes contextos brasileños. En verdad, las experiencias no se trasplantan, sino que se reinventan.

Y como estamos convencidos de ello, una de nuestras preocupaciones básicas, una preocupación que tuvimos durante todo el tiempo en que nos preparábamos, en equipo, para nuestra primera visita a Guinea-Bissau, fue la de vigilarnos en cuanto a la tentación de sobrestimar tal o cual aspecto de tal o cual experiencia en la que anteriormente habíamos tomado parte, y de pretender, en consecuencia, otorgarle una especie de validez universal. De ahí que el análisis —indispensable, por lo demás— de las experiencias anteriores, así como de experiencias realizadas por otros en contextos distintos, haya sido hecho con la mira puesta en una comprensión cada vez más crítica del carácter político e ideológico de la alfabetización de adultos en particular, y de la educación en general; de las relaciones de la alfabetización y la post-alfabetización de adultos (o sea de la educación en general) con la producción, con los objetivos contenidos en el proyecto global de la sociedad; y de las relaciones entre la alfabetización y el sistema de educación del país. La comprensión crítica se refiere también al papel que podría tener la alfabetización de adultos en una sociedad como la de Guinea-Bissau, cuyo pueblo había sido tocado directa e indirectamente por la guerra de liberación —"un hecho cultural y un factor de cultura", en palabras de Amílcar Cabral—, y cuya conciencia política había sido parida por la lucha misma. Porque, en efecto, al mismo tiempo que desde el punto de vista lingüístico el pueblo de Guinea-Bissau ofrecía el año pasado un alto índice de analfabetismo (90%), era altamente "letrado" desde el punto de vista político, al contrario de lo que sucede con ciertas "comunidades" sofisticadamente letradas, pero groseramente "analfabetas" desde el punto de vista político.

Ésta fue, durante todo el tiempo en que nos preparamos para nuestra primera visita al país, la temática que estuvo siempre presente en nuestros seminarios

(donde, por cierto, nunca tuvimos un coordinador oficial). Ésta fue asimismo la temática que orientó las preocupaciones de cada uno de nosotros, individualmente, en las horas dedicadas a la reflexión acerca del significado de la contribución que ofreceríamos a Guinea-Bissau. De ahí que jamás nos hayamos detenido en el estudio de métodos y técnicas de alfabetización de adultos en cuanto tales, y en cambio hayamos considerado esos métodos y técnicas como algo que está al servicio de (y en coherencia con) una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica —la cual, a su vez, tiene que ser fiel a una determinada opción política. En este sentido, si la opción del educador es revolucionaria, y si su práctica es coherente con su opción, la alfabetización de adultos, como acto de conocimiento, tiene en el alfabetizando uno de los sujetos de dicho acto. Así, lo que se le plantea a tal educador es la búsqueda de los mejores caminos, de las mejores ayudas que hagan posible que el alfabetizando ejerza el papel de sujeto de conocimiento en el proceso de su alfabetización. El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos. Su tarea no consiste en servirse de esos medios y caminos para descubrir o desnudar él mismo el objeto y entregárselo luego con un gesto paternalista a los educandos, a los cuales les negaría así el esfuerzo de la búsqueda, indispensable para el acto de conocer. A decir verdad, en las relaciones entre el educador y los educandos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no el discurso del educador en torno al objeto. En estas relaciones, en las que el educador y los educandos se acercan con una actitud de curiosidad al objeto de su análisis, ni siquiera cuando los segundos necesitan alguna información indispensable para la prosecución del análisis —puesto que conocer no es adivinar— hay que olvidar que toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto de conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de él hace el educador a los educandos.

Es ésta una de las razones por las cuales, desde los comienzos de mi búsqueda en el campo de la alfabetización de adultos, he procurado superar el nivel de las cartillas.' El de las cartillas, tengo que insistir, y no el de otros materiales que puedan ayudar a los alfabetizandos en el ejercicio de fijación y de ahondamiento de sus hallazgos. Me refiero, por ejemplo, a los hallazgos que vayan haciendo en el dominio de la lengua cuando, al ser descompuestas las palabras generadoras, comiencen a crear otras tantas, a través de las combinaciones silábicas. Esos materiales son otra cosa, puesto que refuerzan el aprendizaje en cuanto acto creador, y por eso siempre he estado en defensa de ellos.

No es eso, por desgracia, lo que sucede con las cartillas, ni siquiera con aquellas cuyos autores, esforzándose hasta el máximo en ir más allá del carácter donador que tienen esos medios, ofrecen a los alfabetizandos algunas oportunidades para que ellos también creen palabras y pequeños textos.

En verdad, gran parte del esfuerzo que tiene que ser realizado por los alfabetizandos, sobre todo en el momento de creación de sus palabras, se encuentra ya hecha en las cartillas por el respectivo autor o autora. En este sentido, en lugar de estimularles su curiosidad a los alfabetizandos, las cartillas les refuerzan su actitud pasiva, receptiva, lo cual está en contradicción con el carácter creador del acto de conocer.

En mi opinión, éste es uno de los problemas básicos

[2] A *este* propósito véase Paulo Freire, *Educação como /mítica* da *liberdade* (trad. al español, México, Tierra Nueva-Siglo XXI Editores, 1971), y ***Ação*** cultural *para a liberdade e outros escritos,* Río de Janeiro, Ed. Paz e Terra.

que una sociedad revolucionaria tiene que plantearse en el campo de la educación en cuanto acto de conocimiento. Es el problema del papel creador y re-creador, el problema de la re-invención que el acto de conocer exige de sus sujetos, el problema de la curiosidad frente al objeto, cualquiera que sea el momento del ciclo gnoseológico en que estén, o en que se procura conocer el conocimiento existente, o en que se trata de crear el nuevo conocimiento. Son, por lo demás, momentos indicotomizables. La separación entre esos momentos hace, de modo general, que el acto de conocer el conocimiento existente quede reducido a su mera transferencia "burocrática". La escuela, sin importar su_nivel, se convierte en "mercado de saber"; el profesor, en un especialista sofisticado, que vende y distribuye un "conocimiento empaquetado"; y el alumno, en el cliente que compra y "come" este conocimiento.

Por el contrario, si el educador no es llevado a "burocratizarse" en este proceso, sino a mantener viva su curiosidad, re-descubre el objeto en el descubrimiento que de él van haciendo los educandos, y de ese modo, no pocas veces, percibe en él dimensiones que hasta entonces había pasado por alto.

De hecho, es indispensable que educadores-educandos y educandos-educadores se ejerciten constantemente en decir *no* a la "burocratización" que, aniquilando la creatividad, los convierte en repetidores de clichés. Cuanto más "burocratizados" estén, tanto más tenderán a quedarse enajenadamente "adheridos" a la cotidianidad, de la cual ya no "toman distancia" para comprender su razón de ser.

La coherencia entre la opción político-revolucionaria del educador y su práctica le es indispensable para evitar esa "burocratización". Cuanto más vigilante esté en su vivencia de la coherencia que digo, tanto más auténticamente militante se hará, y tanto más se negará también a asumir el papel de técnico o de especialista neutral, en tal o cual terreno.

Si aceptamos, como antes he dicho, la invitación del gobierno de Guinea-Bissau, fue como militantes y no como especialistas neutrales o como técnicos fríos, y en esas condiciones fue como, en septiembre del año pasado, hicimos nuestra primera visita al país. Salimos de Ginebra porque estábamos dispuestos a ver y a oír, a indagar y a discutir, y no porque fuéramos cargando con nosotros, con el equipaje de mano, planes salvadores o informes semielaborados.

En Ginebra habíamos debatido, en equipo, la mejor manera de ver y oír, de indagar y discutir en Guinea-Bissau, puesto que de eso tenía que resultar el programa de nuestra contribución. El -programa mismo, por lo tanto, tenía que nacer allí, en diálogo con los nacionales en torno a su realidad, a sus necesidades y a nuestras posibilidades, y no en Ginebra, hecho por nosotros para ellos.

Precisamente porque nunca tomamos la alfabetización de adultos en sí misma, reduciéndola a un puro aprendizaje mecánico de la lectura y de la escritura, sino como un acto político, directamente asociado a la producción, a la salud, al sistema regular de enseñanza, al proyecto global de sociedad que se trataba de concretar, nuestro ver y oír y nuestro indagar y discutir, aunque tomaran como punto de partida el Comisariado de Educación, tendrían que extenderse a otros comisariados, así como al Partido, incluyendo sus organizaciones de masas. De ahí que nuestro plan de trabajo para la primera visita —esbozado simplemente en Ginebra en cuanto a sus líneas generales, y elaborado en realidad ya en unión con los nacionales en Bissau— haya dividido nuestra permanencia en el país en tres momentos básicos, que desde luego nunca estuvieron rígidamente separados entre sí.

s] Durante el primer momento, cuando buscábamos la manera de ver y oír, de indagar y discutir, entramos en contacto —en Bissau, inicialmente— con los diferentes equipos del Comisariado de Educación y no solamente con el recién creado Departamento de Educación de Adultos.

Necesitábamos conocer los problemas centrales y la manera como estaban siendo encarados en el terreno de la enseñanza, así primaria como secundaria. Necesitábamos saber qué modificaciones se habían introducido ya en el sistema general de enseñanza, heredado del colonizador, y que fueran capaces de ir estimulando poco a poco su radical transformación, con la creación de una nueva práctica educativa, que expresara otra concepción de la educación, en consonancia con el proyecto de la nueva sociedad que el Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde y el gobierno se proponen crear con el pueblo.

A decir verdad, la educación colonial heredada, educación discriminadora, mediocremente verbalista, y uno de cuyos principales objetivos era la "desafricanización" de los nacionales, con nada podría contribuir en el sentido de la reconstrucción nacional, puesto que no se había constituido para ello.

La escuela colonial — la primaria, la secundaria y la técnica (esta última, separada de la anterior)—, antidemocrática en sus objetivos, en su contenido, en sus métodos, divorciada de la realidad del país, era por eso mismo una escuela de pocos y para pocos, y estaba en contra de las grandes mayorías. Seleccionaba incluso a la pequeña minoría de quienes a ella tenían acceso, expulsando después de los primeros encuentros a la mayor parte de quienes la formaban y, continuando su filtraje selectivo, iba aumentando el número de los renegados —renegados en quienes remachaba el sentimiento de inferioridad, de incapacidad, frente a su "fracaso"."

Al reproducir (como no podía dejar de ser) la ideología colonialista, la escuela colonial procuraba inculcar en los niños y en los jóvenes el perfil que de ellos se había forjado esa misma ideología;* un perfil de seres inferiores, de seres incapaces, cuya única salvación sería volverse "blancos" o "negros de alma blanca". De ahí el desinterés que necesariamente tenía que exhibir esa escuela por todo cuanto tuviera que ver de cerca con los nacionales, a quienes se llamaba "nativos". Más que desinterés, era la negación de todo cuanto se acercara a la representación más auténtica de la forma de ser de los nacionales: su historia, su cultura, su lengua. La historia de los colonizados "comenzaba" con la llegada de los colonizadores, con su presencia "civilizadora". La cultura de los colonizados no era sino la expresión de su forma bárbara de entender el mundo. Cultura, sólo la de los colonizadores. La música de los colonizados, su ritmo, su danza, sus bailes, la ligereza de movimientos de su cuerpo, su creatividad en general, eran todas cosas sin valor, cosas que casi siempre tenían que reprimirse para imponer en su lugar el gusto de la metrópoli, o sea, en el fondo, el gusto de las clases dominantes metropolitanas.

Todos estos hechos explican cómo, para los colonizados que pasaron por la enajenante experiencia de la educación colonial, la "positividad" de esa educación o de algunos de sus aspectos sólo existe a partir del momento en que, al independizarse, la rechazan y la superan, o sea, a partir del momento en que, al asumir, con su pueblo, su historia, se injieren en el proceso de

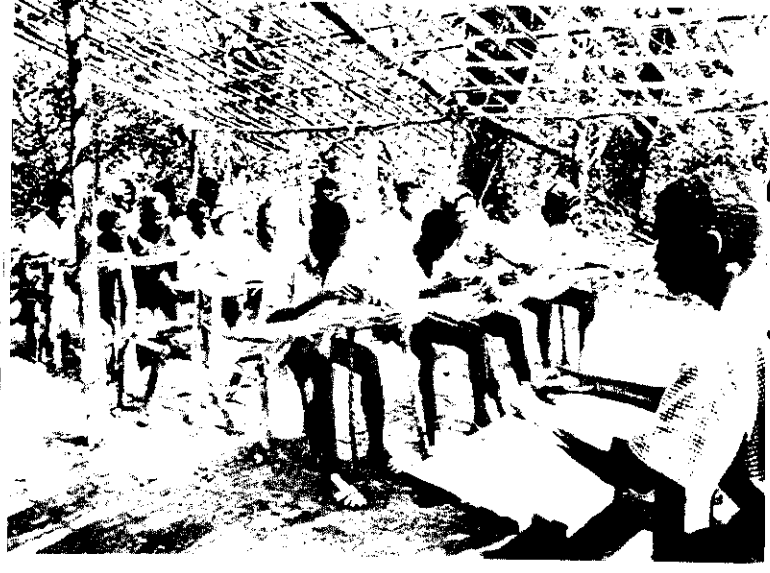
8 Véase, a este propósito, la crítica de Julius Nyerere a la educación colonial en Tanzania, en su excelente ***Education for self-reliance.***

4 Véase Franz Fanon, ***Los condenados de*** la tierra, ***y*** Albert Memmi, ***The colonizad and the colonizers.***

"descolonización de las mentes" de que habla Aristides Pereira, proceso que se ensancha en lo que Amílcar Cabral llamaba "reafricanización de las mentalidades". Esto implica una transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador, cosa que, sin embargo, no puede hacerse de manera mecánica. Suponiendo, como supone, fundamentalmente una decisión política, en coherencia con el proyecto de sociedad que se trata de crear, esta transformación radical requiere ciertas condiciones materiales en qué fundarse, y a las cuales, al mismo tiempo, les sirva de incentivo. Requiere no sólo el aumento indispensable de la producción, sino también su reorientación, para que vaya de acuerdo con una diferente concepción de la distribución. Requiere claridad política en la determinación del qué producir, del cómo, del para qué, del para quién producir. Al iniciarse, aunque sea tímidamente, y en función de las nuevas condiciones materiales, en uno de sus principales aspectos —el de la superación, por ejemplo, de la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual—, esa transformación radical provoca, necesariamente, resistencias de la vieja ideología, la cual sobrevive, como un dato concreto, a los esfuerzos de creación de la nueva sociedad.

Aquí, obviamente, las resistencias ideológicas son las mismas que se oponen a la superación del modo incorrecto de concebir el conocimiento como algo concluido, terminado, a lo cual corresponde el papel del educador como "poseedor" de tal "conocimiento acabado", encargado de transferírselo al educando que carece de él. A veces —lo que es peor— se trata de resistencias no propiamente a una comprensión, en nivel intelectual, correcto, del conocimiento, sino a una práctica en coherencia con dicha comprensión. De ahí que la transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador exija un esfuerzo interestructural, es decir, un trabajo de transformación en el nivel de la infraestructura y una acción simultánea en el nivel de la ideolo-

Juramento de los dirigentes del PAIGC en el momento de la declaración de independencia de la República de Guinea-Bissau. Medina de Boé, septiembre de 1973. Al centro, el presidente Luiz Cabral



Escuela en una zona liberada. Período de la lucha de liberación

Amílcar Cabral con un niño en brazos

Período de la lucha de liberación. Defensa contra los ataques aéreos

Estudiantes del Liceo de Bissau participando en el trabajo productivo

Vista parcial de un Círculo de Cultura en la zona de Có

Estudiantes del Liceo de Bissau rumbo al campo para participar en el trabajo productivo.

Profesores-educandos de la Escuela de Có. Campo de producción.

Vista parcial del Centro de Formación y Recuperación de Profesores Máximo Gorki . Escuela de Có. hora del recreo.

gía. De lo que se trata es de reorganizar cl modo de producción y de crear el compromiso crítico de los trabajadores en una forma distinta de educación, en la que, más que "adiestrados" para producir, sean llamados a entender el propio proceso de trabajo.

Dentro también de este campo, el de la transformación del sistema educativo heredado del colonizador, una de las tareas que tendrán que llevarse a cabo es la capacitación de los nuevos cuadros de magisterio y la re-capacitación de los viejos. Entre ellos (sobre todo entre los segundos) habrá aquellos y aquellas que, percibiéndose "poseídos" por la vieja ideología, la asumen conscientemente, con lo cual, de` manera mañosa u ostensiva, estarán minando la nueva práctica. De ellos y de ellas nada positivo podrá esperarse para el esfuerzo de reconstrucción nacional. Pero habrá también aquellos y aquellas que, percibiéndose "asumidos" por la vieja ideología, van deshaciéndose de ella en la nueva práctica a la que se han adherido. Con éstos sí se puede trabajar. Éstos son los que aceptan y cometen el "suicidio de clase"; los otros se niegan a él. Refiriéndose al papel de la pequeña burguesía en el cuadro general de la lucha de liberación nacional, dice Amílcar Cabral: "Para no traicionar estos objetivos [los de la liberación nacional], la pequeña burguesía no tiene más que un camino: reforzar su conciencia revolucionaria, repudiar las tentativas de aburguesamiento y las solicitaciones naturales de su mentalidad de clase, identificarse con las clases trabajadoras, no oponerse al desarrollo normal del proceso de la revolución. Esto significa que, para cumplir perfectamente el papel que le corresponde en la lucha de liberación nacional, la pequeña burguesía revolucionaria tiene que ser capaz de suicidarse como clase para resucitar como trabajadora revolucionaria, enteramente identificada con las aspiraciones más profundas del pueblo al cual pertenece.

Esta alternativa —traicionar a la revolución o suicidarse como clase— constituye la opción de la peque-

ña burguesía en el cuadro general de la lucha de liberación nacional." [8]

Esta alternativa sigue vigente hoy, en todos los campos de actividad relacionados con la lucha por la reconstrucción nacional, que es la prolongación de la otra.

Las discusiones en torno a la alfabetización de adultos no hubieran podido prescindir de otras muchas a propósito de tales problemas, que aquí sólo quedan mencionados de manera sumaria. Esto no significa, por supuesto, que las actividades en el sector de la alfabetización de adultos hubieran tenido que comenzar sólo después de la transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador. Lo que significa es que la transformación radical de tal sistema —y no una simple reforma de él— es un objetivo que debe perseguirse de manera cada vez más clara y más rápida.

El debate en torno a este problema fundamental —el del sistema educativo en cuanto herencia colonial— tenía que llevarnos necesariamente, en nuestra conversación con los equipos del Comisariado de Educación, al análisis de otra herencia: la de la guerra de liberación. Representación de esta herencia era el acervo de excelentes experiencias realizadas por el **PAIGC** en las llamadas entonces "zonas liberadas" del país, en los sectores de la producción, de la distribución (con los "almacenes del pueblo"), de la justicia, de la salud, de la educación.

Era preciso, sobre todo, saber de qué manera los equipos nacionales, al ocuparse de la transformación del sistema heredado del colonizador, veían la herencia de la guerra. Efectivamente, el nuevo sistema destinado a surgir no podrá ser, en verdad, una síntesis feliz de las dos herencias, sino un ahondamiento, mejorado en todos los aspectos, de lo que se llevó a cabo en las zonas liberadas, donde se desarrolló una educación no elitista, sino eminentemente popular; [6] donde, tomada en las manos de la población, en la amplia medida en que ésta se dio a las tareas de apoyo a los guerrilleros, nació una verdadera escuela de trabajo vinculada con la producción y preocupada por la formación política, en respuesta a las exigencias mismas de la lucha de liberación; y donde los niños tenían que aprender inclusive cómo sobrevivir a los ataques devastadores de los aviones enemigos. La educación instaurada en esas zonas, expresando por un lado el clima de solidaridad que la lucha provocaba, estimulaba por otro lado ese mismo clima y, encarnando el presente dramático de la guerra, buscaba el re-encuentró con el auténtico pasado del pueblo y se lanzaba a su futuro.

[8] Amílcar Cabral, *Unité et lutte,* t. *L'arme de la théorie,* París, Maspero, Cahiers Libres, 1975, pp. 302-303.

[6] "Este trabajo educativo en el interior del país obtuvo resultados importantes, pues consiguió escolarizar a gran número de niños a partir de los 10 años. (Dadas las condiciones de guerra, era ésta la edad mínima para la admisión en la instrucción primaria. En el año lectivo de 1971-1972 el **PAIOC** tenía en las zonas liberadas un total de 164 escuelas, donde 258 profesores enseñaban a 14 531 alumnos.) Posteriormente, los mejores alumnos eran seleccionados para que se trasladaran a los internados del Partido, instalados en los países limItrofes, en el ámbito del Instituto de la Amistad. Además, teniendo en cuenta las exigencias de la reconstrucción nacional y no obstante las condiciones de la lucha armada, que obligaba a destinar mucho jóvenes a la preparación militar, el **PAIOC** se ocupó particularmente de la formación de cuadros de nivel medio y superior. Contó para ello con el apoyo de países amigos, de tal manera que durante los años *de* la lucha llegó a los cursos superiores un número mucho mayor de guineenses que en todo el periodo de ocupación portuguesa. En 10 años, el **PAIOC** formó más cuadros que el colonialismo en cinco siglos. En 10 años, de 1963 a 1973, fueron formados los siguientes cuadros del **PAtoc:** 36 con el curso superior, 46 con el curso técnico medio, 241 con cursos profesionales y de especialización, y 174 cuadros políticos y sindicales. En contrapartida, desde 1471 hasta 1961 no se formaron más que 14 guineenses con el curso superior y 11 en el nivel de la enseñanza técnica." (Luiza Teotónio Pereira y Luís Motta, *Guiné Bissau: 3 anos de independência,* Lisboa, Ed. CIDAC-C, Col. "África em Luta", 1976, pp. 106-107).

Aquí, como en todas las dimensiones del proceso de liberación que se dio en Guinea-Bissau, se percibe la visión profética de Amílcar Cabral, su capacidad de analizar la realidad del país, de no negarla nunca, de partir siempre de ella como estaba siendo y no como a él le hubiera gustado que fuera, de denunciar, de anunciar. Denuncia y anuncio, sin embargo, jamás estuvieron disociados en Amílcar Cabral, además de que jamás estuvieron al margen de la praxis revolucionaria. Él, con sus camaradas, en la práctica de la lucha, hizo siempre la denuncia de la realidad opresora, de la expoliación, de la farsa colonialista (que procuraba enmascarar esa expoliación), y a la vez el anuncio de la nueva sociedad que se estaba constituyendo en el seno mismo de la vieja, a través de la transformación revolucionaria. Como Amílcar Cabral fue un hombre que vivió plenamente la coherencia entre su opción política y su práctica, su palabra fue siempre la unidad dialéctica entre acción y reflexión, entre práctica y teoría. De ahí que nunca se haya dejado tentar, de un lado, por el bla-bla-bla; de otro, por el activismo.

Su claridad política, la coherencia entre su opción y su práctica, están asimismo en la raíz de su rechazo del espontaneísmo y de su repugnancia por la manipulación. Ni las masas populares atomizadas, entregadas a sí mismas, marchando al capricho de los acontecimientos, sin un partido revolucionario y una vanguardia que esclarezcan, que movilicen, que organicen, que orienten, ni tampoco una vanguardia "propietaria" de las masas populares. Ni desborde licencioso ni autoritarismo burocrático. Ni la vanguardia en pos de las masas populares, perdiéndose en el "polvo" que éstas hacen, ni tampoco demasiado al frente, haciendo que ellas se pierdan en el "polvo" de la vanguardia, sino la vanguardia *con* las masas, enseñando y aprendiendo mutuamente en la lucha de liberación. A semejanza del Che Guevara, a semejanza de Fidel, Amílcar estuvo todo el tiempo en comunión con su pueblo, cuyo pa-

cado conocía tan perfectamente y en cuyo presente se encontraba tan radicalmente inserto —el presente de la lucha a la que se entregó tan sin restricciones. Cabral podía así no sólo prever, sino también ante-ver. Por eso, en todo hoy, vivido intensamente por él, había siempre un mañana, un sueño posible, una viabilidad histórica, algo que podía comenzar a forjarse en el hoy.

Como les dijo una vez a unos militantes con quienes discutía sobre la fuerza mágica de los amuletos: "Nosotros no moriremos si no hacemos la guerra, o si no atacamos al enemigo en posición de debilidad. Si cometemos equivocaciones, si nos encontramos en posición débil, sí que moriremos, nò hay otra salida. Ustedes me dirán: `Cabral no lo sabe, pero nosotros hemos visto varios casos en que el amuleto fue lo que salvó a camaradas nuestros de la muerte; las balas venían y retachaban'. Ustedes lo podrán decir; pero yo espero que los hijos de nuestros hijos, al oír tales historias y al sentirse contentos por saber que el PAIGC fue capaz de dirigir la lucha de acuerdo con la realidad de su país, digan también: `Nuestros padres lucharon bastante, pero creían en cosas extrañas'. Lo que les digo tal vez no tenga sentido ahora; hablo para el mañana..[7]

Amílcar Cabral sabía que los cañones solos no hacen la guerra, y que ésta se resuelve cuando, en su proceso, la debilidad de los oprimidos se hace fuerza, una fuerza capaz de transformar en debilidad la fuerza de los opresores. De ahí la preocupación constante, la paciente impaciencia con que invariablemente se entregó a la formación política e ideológica de los militantes, cualquiera que fuese el nivel y el sector de su acción. De ahí la atención especial que dedicó a los trabajos de educación en las zonas liberadas y también el cariño con que, antes de ir al frente de combate, visitaba a los niños de las escuelitas, tomaba parte en sus diver-

[7] Amílcar Cabral, *op. cit.*, pp. 200-201.

ojones y en sus juegos y tenía siempre para ellos una palabra correcta que decir. ("Flores de nuestra revolución", solía llamar a esos niños.)

No nos sorprendió la forma clara en que, por regla general, fueron analizados todos estos puntos por los equipos nacionales, con la presencia de un comisario de Educación que se siente incorporado a ellos, conscientes todos de lo que significa el empeño de re-crear una sociedad. Nos dimos cuenta de los obstáculos diarios a que hay que enfrentarse, desde la falta de los materiales más modestos —una simple máquina de escribir— hasta la necesidad imperiosa de la formación de cuadros en los campos más diferehtes, para la puesta en práctica de sus proyectos.

Observamos la lúcida comprensión que el comisario Mário Cabral tenía de la rica experiencia educativa desarrollada durante la guerra, así como la forma correcta en que encaraba la transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador, un sistema que, como a él le constaba, no podía ser superado mágicamente. Mário Cabral sabía, y lo sabe cada vez mejor, en función de su práctica militante al frente del Comisariado de Educación, que las relaciones entre el sistema educativo y la sociedad global son dialécticas y no mecánicas. Reconociendo los límites de la educación formal, en cuanto subsistema de un sistema mayor, reconocía igualmente su papel fundamental en la formación de una nueva mentalidad en coherencia con los objetivos de la nueva sociedad que se trata de crear. Se daba cuenta, sin embargo, de que este papel fundamental no podría cumplirse si, en vez de tomarse la práctica social vigente en el país, se intentaba una educación que correspondiera a la futura sociedad, en proceso de gestación. Semejante intento, rigurosamente idealista, no podría, por eso mismo, llegar al resultado concreto. De ahí que, por ejemplo, entre cerrar bruscamente las escuelas heredadas del colonizador en los niveles primario y secundario, mientras se reorientaba el

sistema educativo, anunciando a la vez medidas imposibles, e introducir en el viejo sistema unas reformas fundamentales, capaces de acelerar su futura transformación radical en función de las modificaciones que se fueran operando en las bases materiales de la sociedad, el comisario se haya decidido por lo segundo.

En este sentido, la reformulación de los programas de geografía, de historia y de lengua portuguesa, al lado de la sustitución de los textos de lectura, cargados de ideología colonialista, era un verdadero imperativo. Se hacía indispensable que loa estudiantes guineenses estudiaran prioritariamente su geografía y no la de Portugal, que estudiaran sis brazos de mar y su clima, y no el río Tajo. Era preciso que los estudiantes guineenses estudiaran prioritariamente su historia, la historia de la resistencia de su pueblo al invasor, la de la lucha por su liberación que le devolvió el derecho de hacer su historia, y no la historia de los reyes de Portugal y de las intrigas de la Corte. Era preciso que a los estudiantes guineenses no se les invitara ya a "Ejercicios de modelado en barro, del poeta ciego de un ojo y coronado de laurel",[8] sino a participar en el esfuerzo de reconstrucción nacional. Era preciso, por eso mismo, ponerse a pensar en caminos a través de los cuales fuera posible provocar, aunque fuera tímidamente en los comienzos, las primeras intimidades entre los estudiantes de liceo de Bissau y la actividad productiva.

La "escuela al campo", proyecto que consistía en desplazar temporalmente las escuelas urbanas, con sus profesores y sus estudiantes, a áreas rurales, donde, viviendo en campamentos, tomarían parte en la actividad productiva, aprendiendo con los campesinos y a la vez enseñándoles algo, sin que se suprimieran las demás actividades escolares, era uno de esos caminos de que nos hablaba el comisario Mário Cabral.

[8] *"Os Lusíadas e a Guiné* (IV Centenário da Publicação d'*Os Lusíadas,* Comissão das Comemorações na Guiné), Bissau, 1972.

Así, ya en el año lectivo de 1975 se habían iniciado varias experiencias (destinadas a prolongarse, como en efecto sucedió, en el de 1976) de integración del trabajo productivo a las actividades escolares normales, con la mira puesta en una combinación de trabajo y estudio, de modo que el primero fuera quedando, en la medida de lo posible, como fuente del segundo, en unidad con él. En la medida en que tales experiencias se vayan sistematizando y ahondando, será posible derivar de la actividad productiva, cada vez más, los contenidos prográmáticos de n disciplinas que, en el sistema tradicional, son "transferidos", cuando lo son, de una manera verbalista.

En cierto momento, ya no se estudia para trabajar ni se trabaja para estudiar: se estudia al trabajar. Se instala ahí, verdaderamente, la unidad entre práctica y teoría. Pero —hay que insistir— lo que la unidad entre práctica y teoría va a eliminar no es el estudio en cuanto reflexión crítica (teórica) sobre la práctica realizada o en curso de realización, sino la separación entre una y otra. La unidad de la práctica y la teoría plantea, de esta manera, la unidad de la escuela (de cualquier nivel que sea), en cuanto contexto teórico, y la actividad productiva, en cuanto dimensión del contexto concreto.

Entre las experiencias, ya en aquella época bastante positivas, a pesar de las dificultades con que tenía que luchar el Comisariado de Educación para ponerlas en marcha, unas de orden ideológico —resistencias de estudiantes que no aceptaban la idea de usar sus manos—, otras de carácter material —falta de transporte, por ejemplo—, podían destacarse las siguientes:

—Trabajo los domingos por la mañana, con 120 alumnos de último año de liceo de Bissau, en las granjas del Estado.

—Participación de alumnos de 2^{4} y $3^{er.}$ años del liceo de Bissau en actividades productivas, en huertas del Instituto de la Amistad.

—Dos meses de trabajo en el sector pecuario por los alumnos de 2^{0} año de la Escuela Salvador Allende.

—Jardines hechos por alumnos de gran número de escuelas primarias de la capital.

Es interesante hacer notar que, antes y después de las idas al campo para la participación en la actividad productiva, los alumnos del liceo discutían con los técnicos agrícolas, que los acompañaban siempre en las visitas, una serie de aspectos relacionados con el cultivo de la tierra.

Los seminarios de evaluación, realizados al regreso de cada ida al campo, confirman, ahondan o corrigen la visión de algunos de los puntos discutidos en la reunión preparatoria.

Otra cosa que importa hacer notar es la manera abierta como los campesinos recibían la visita de estudiantes urbanos, mostrándose dispuestos a aprender algo con ellos y a la vez a enseñarles algo. En el fondo, los que más aprendían debían ser los estudiantes, al tener por vez primera su intimidad con el trabajo duro de labrar la tierra, de cosechar, de producir.

Estas experiencias se llevaban a cabo no sólo en Bissau, donde las dificultades son mayores, sino también en las otras áreas del país, donde las condiciones son más favorables. En los momentos actuales se extienden a la casi totalidad de las escuelas. Hay algunas, como el liceo de Bafatá, que tienen dos campos agrícolas, sin hablar de las escuelas de las antiguas "zonas liberadas", que siguen siendo autosuficientes, a través de la actividad productora de sus alumnos y de sus profesores. Añádase, para la región de Bafatá, el hecho de que 96 de sus 106 escuelas tienen campo agrícola.

Mientras tanto, se trabajaba en la organización del Comisariado de Educación, evitando en él una centralización rígida (para lo cual se contaba, en la época de nuestra visita, con la colaboración militante de dos educadores cubanos), y se continuaba asimismo el esfuerzo ya iniciado en el sentido de la capacitación y

re-capacitación de los profesores. Todas estas medidas anunciaban transformaciones más profundas, que ya se están poniendo en práctica, y de las cuales hablaré más adelante.

c] En cuanto a la alfabetización de adultos, se habían lanzado dos iniciativas básicas, relacionada la primera con las Fuerzas Armadas Revolucionarias del Pueblo (FARP), y la segunda con el Comisariado de Educación, que había creado ya su Departamento de Educación de Adultos.

Hay que señalar que, aun respetándose ciertas especificaciones de cada una de estas dos iniciativas, la tendencia era hacia la unificación de los esfuerzos, indispensable para la eficacia del Programa Nacional.

También hay que señalar el importante hecho de que, desde los dos puntos de vista —el de las **FARP** y el del Comisariado de Educación—, la alfabetización se consideraba como un acto político, en cuyo proceso se comprometen los alfabetizandos con la ayuda de los animadores-alfabetizadores, en cuanto militantes unos y otros, en el aprendizaje crítico de la lectura y de la escritura y no en la memorización mecánica y enajenante de las sílabas, palabras y frases que les sean donadas. (Posición, por cierto, en coincidencia total con la nuestra). Así, pues, sus problemas no se planteaban en el nivel de la visión correcta del proceso, sino en el nivel de su concreción.

De hecho, lo importante en la alfabetización de adultos no es un aprendizaje de la lectura y de la escritura del cual resulte una lectura de textos carente de la comprensión crítica del contexto social a que los textos se refieren. Ésta es la alfabetización que interesa a las clases dominantes cuando, por tales o cuales razones, necesitan estimular entre las clases dominadas su "introducción al mundo de las letras", de tal modo que cuanto más "neutralmente" hagan las clases dominadas

su "entrada" en este mundo, tanto mejor para las dominantes.

En una perspectiva revolucionaria, por el contrario, se impone que los alfabetizandos perciban o ahonden la noción de que lo verdaderamente fundamental, lejos de ser la lectura de historias enajenantes, consiste en hacer historia y por ella ser hechos y rehechos.

Corriendo el riesgo de parecer esquemáticamente simétrico, yo diría que en el primer caso los educandos no son invitados a pensar, críticamente, los condicionamientos de su propio pensamiento, a reflexionar sobre la razón de ser de su propia situación, a hacer una nueva "lectura" de la realidad que les es presentada como algo que es, algo a lo que más les vale simplemente adaptarse. El pensamiento-lenguaje está aquí absurdamente desligado de la objetividad. Los mecanismos de introyección de la ideología dominante nunca deben discutirse. El conocimiento es algo que debe "comerse", no algo que se hace y se rehace continuamente. El analfabetismo es visto unas veces como una hierba dañina, otras como una enfermedad: de ahí que se hable tanto de su "erradicación", o de él como de una "llaga".

Objetos en el contexto general de la sociedad de clases —puesto que se les oprime y se les prohibe el ser—, los analfabetos continúan siendo objetos en el proceso del aprendizaje de la lectura y de la escritura. En efecto, si comparecen a este proceso no es como quien es invitado a conocer el conocimiento anterior que su práctica le ha dado, para hacerse luego —mediante el reconocimiento de las limitaciones de este conocimiento— capaz de conocer más. Por el contrario, lo que a ellos se les propone es la recepción pasiva de un "conocimiento empaquetado".

En el segundo caso, en la perspectiva revolucionaria, los educandos son invitados a pensar. Ser consciente no es, en esta hipótesis, una simple fórmula o un mero eslogan. Es la forma radical de ser de los seres

humanos, en cuanto seres que no sólo conocen, sino qué saben que conocen. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, como acto creador, supone aquí, necesariamente, la comprensión crítica de la realidad. El conocimiento del conocimiento anterior, al cual llegan los alfabetizandos en el acto de analizar su práctica en el contexto social, les abre posibilidades para un conocimiento nuevo: un conocimiento que, yendo más allá de los límites del anterior, descubre la razón de ser de los hechos, desmitificando así las falsas interpretaciones de éstos. Ahora sí que no hay separación alguna entre pensamiento-lenguaje y realidad objetiva —de ahí que la lectura de un texto exija la "lectura" del contexto social a que se refiere. En este sentido, la alfabetización de adultos puede verse verdaderamente como una introducción al esfuerzo de sistematización del conocimiento que los trabajadores rurales y urbanos van alcanzando a medida que realizan su actividad práctica, la cual no se explica nunca por sí misma, sino por las finalidades que la motivan. Y esa sistematización se va ahondando en las etapas que siguen a la alfabetización. Al lado de la reorganización del modo de producción, es éste —hay que subrayarlo siempre— uno de los aspectos centrales y que exigen más comprensión crítica y trabajo crítico de parte de una sociedad revolucionaria: la valoración (no la idealización) de la sabiduría popular; valoración que implica la actividad creadora del pueblo y revela los niveles de su conocimiento en torno a la realidad. Lo que se impone, de hecho, no es la transmisión al pueblo de un conocimiento previamente elaborado, cuyo proceso implicara el desconocimiento de lo que para el pueblo es sabido y, sobre todo, de lo que el pueblo sabe, sino una devolución que se le hace al pueblo, en forma organizada, de aquello que él nos ofrece en forma desorganizada.° Dicho en otras palabras, se trata de conocer con

[9] "Debemos enseñar a las masas con precisión lo que de ellas recibimos confusamente", le dijo Mao a Malraux en una entrevista. (André Malraux, *Antimémoires*, París, Gallimard, 1967, p. 531).

el pueblo la manera como el pueblo conoce los niveles de su conocimiento. Esto significa desafiarlo, a través de la reflexión crítica sobre su propia actividad práctica, y por lo tanto sobre las finalidades que la motivan, a organizar sus hallazgos, sustituyendo y superando así la mera opinión sobre los hechos por una aprehensión y una explicación cada vez más rigurosas de esos hechos. A este desafío daba la más seria atención Amílcar Cabral cuando, al analizar la lucha de liberación como "un hecho cultural y un factor de cultura", subrayaba la necesidad de que esa cultura fuera haciéndose cada vez más científica y no cientificista —sobrepasando así lo que él solía llamar "debilidades de la cultura".

Un trabajo como éste, fundado siempre en la práctica de pensar la práctica, con lo cual se perfecciona la práctica, propiciaría el surgimiento de verdaderos centros de estudios que, incluso girando en torno a temas centrales —agricultura por ejemplo, o salud, etc., desarrollarían análisis globales de esos temas. Centros que, en función misma del trabajo sistematizador del conocimiento, irían convirtiéndose poco a poco en proceso permanente de profundización, en futuras unidades universitarias, pero de una universidad que nacería de las clases trabajadoras y con ellas —de ninguna manera sobre ellas, pues esto significaría contra ellas.

En un trabajo así con el pueblo, lo de veras importante es el ejercicio de aquella postura crítica frente a la realidad en que ésta comienza a ser tomada, cada vez más rigurosamente, como objeto de conocimiento, en el análisis de la propia acción transformadora sobre ella. Es tener en la actividad práctica un objeto permanente de estudio del cual resulte una comprensión de esa misma actividad práctica que sobrepase su carácter inmediatamente utilitario. Es tener en ella no

sólo la fuente del conocimiento de sí misma, de su razón de ser, sino de otros conocimientos con ella relacionados.

Así, pues, la cuestión que se le plantea a una sociedad revolucionaria no es la de "entrenar" simplemente a la clase trabajadora en el uso de destrezas consideradas como necesarias para el aumento de la producción, destrezas que, en la sociedad capitalista, son cada vez más limitadas, sino ahondar y ampliar el horizonte de la comprensión de los trabajadores (trabajadoras) en relación con el proceso productivo.

Pero digamos algo de lo que se estaba haciendo, en el momento de nuestra visita, en el sector de la alfabetización de adultos.

Como era de esperar, los trabajos realizados en el seno de las FARP, en vista del alto índice de claridad política de sus militantes, alcanzado durante el curso de la lucha de liberación, ya presentaban resultados verdaderamente positivos, a pesar de las innumerables dificultades que había que superar, y de las cuales estaban bien conscientes los responsables. Me refiero a dificultades no sólo en cuanto a la falta de material, sino también en lo que se refería a la poca eficiencia de ciertos animadores (alfabetizadores), no capaces aún de demandar un permanente perfeccionamiento.

En julio de 1975, dos meses antes de nuestra primera visita y después de un curso de capacitación inicialmente bajo la responsabilidad de una única militante," 82 animadores y 7 coordinadores (supervisores) pertenecientes a las FARP se encontraban en actividad, en cuarteles de Bissau, mientras otros 150 militantes estaban terminando su formación.

El proyecto de las FARP, pensado por el comisario político de éstas, Júlio de Carvalho, y sus asesores, preveía

10 Esta militante había participado en Lisboa en un seminario de formación, coordinado por el profesor Cintra, en el que se analizaron los aspectos fundamentales de la experiencia del autor, sobre todo en el Brasil.

tres momentos entrelazados entre sí. El primero consistía en un intenso esfuerzo de alfabetización a través del cual, lo más rápidamente posible, se intentaría superar el problema del analfabetismo entre sus militantes, en la zona de Bissau. En el segundo, al mismo tiempo que se comenzara en Bissau la post-alfabetización (ahondamiento diversificado de lo que ya debía haberse hecho en el primer momento), se extendería la alfabetización a las unidades militares dispersas por todo el país. En el tercero, finalmente, "las FARP, transbordándose a sí mismas —para repetir las palabras de Júlio de Carvalho—, llegarían hasta la población civil". Este "transbordamiento" se daría, o bien a través de militantes de las FARP que, incluso ya desmovilizados e incorporados a la actividad productiva, continuarían ligados a ellas, o bien por medio de aquellos que, en activo, darían su contribución a las tareas de movilización y de alfabetización de adultos civiles.

Al escribir esta introducción, puedo afirmar que los dos primeros momentos se encuentran en pleno desarrollo. La post-alfabetización se está iniciando en los cuarteles de Bissau, donde prácticamente no hay ya analfabetos, y por otra parte la alfabetización está llegando al 80% de los militantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias del Pueblo en las demás zonas del país. El tercer momento está en sus comienzos. Se ha limitado hasta ahora a la colaboración que los representantes del equipo central de las FARP vienen dando a la Comisión Coordinadora de Alfabetización, en cuanto miembros de ella. Hay que añadir que la Comisión Coordinadora, de acuerdo con las líneas generales de la política del Partido y del gobierno, es la que planea y supervisa los trabajos de alfabetización de adultos en las áreas civiles.

Obviamente, se hacía necesario que los cinco componentes del equipo[11] nos dividiéramos, y así visitara-

[11] **En el momento de la visita, componían el equipo Miguel D'Arcy de Oliveira, Claudius Ceccon, Marcos Arruda,**

ramos algunos, por lo menos, de los Círculos de Cultura que estaban funcionando. Era indispensable, en el instante en que nos encontrábamos —el de ver y oír, indagar y discutir—, observar cómo se "movían" en los Círculos sus participantes: los alfabetizandos por un lado, y por otro los animadores; hasta qué punto su práctica estaba siendo preponderadamente creadora, o si, por el contrario, había llegado a ser tediosamente repetidora y enajenadamente memorizadora; hasta qué punto estarían ' los alfabetizandos apropiándose de su palabra, ejercitando su expresividad, conscientemente comprometidos en un acto político, o si, por el contrario, estaban "aprendiendo a leer y.escribir" y no más.

Es interesante hacer notar que nuestra actitud, al visitar los Círculos de Cultura, no era, por un lado, la de quien se inclina a la sobrestimación de lo que va observando, ni, por otro, la de quien, aferrado a modelos ideales, se hace incapaz de percibir la distancia entre ellos y la realidad concreta. Ni euforias desbordadas frente a los aciertos, ni negativismos frente a las equivocaciones que fuéramos a encontrar. Lo importante era ver lo que se hacía, en las condiciones materiales limitadas existentes, para en seguida ver qué cosas mejores se podrían hacer en las mismas condiciones, si de inmediato no era posible volverlas más favorables.

Lo que reveló la observación de la práctica seguida en los Círculos de Cultura es que, a pesar de los desaciertos, sus participantes —alfabetizandos y animadores— se hallaban metidos en un trabajo preponderantemente creador. En algo más que simplemente aprender y enseñar a leer y escribir. Y esto era lo fundamental.

Entre los desaciertos más flagrantes podría citar, por ejemplo, la impaciencia o la prisa con que ciertos animadores, algunas veces, creaban ellos mismos las palabras en lugar de desafiar a los alfabetizandos a hacerlo, o el énfasis que ponían en la repetición a coro, demasiado demorada, de un conjunto silábico (aunque estuvieran ciertamente convencidos de que tal repetición cadenciosa era la mejor manera de que los alfabetizandos conocieran las sílabas), o, finalmente, la falta de vivacidad con que algunos animadores participaban en los debates en torno a la temática relacionada con la palabra generadora.

Lo que nos habría sorprendido hubiera sido la inexistencia de desaciertos, sobre todo cuando considerábamos el poco tiempo de práctica y de formación teórica de los animadores. Sin embargo, los que hemos mencionado deberían ir siendo superados a través de seminarios de evaluación permanente, coordinados por los supervisores, seminarios en que éstos, fundados en la observación constante de la práctica de los animadores, harían con ellos la evaluación de esa práctica, reforzando los aciertos y procurando dejar atrás los errores.

También es interesante hacer notar la imaginación creadora que nos fue posible observar entre algunos animadores. Un día, por ejemplo, uno de ellos llegó al local del Círculo de Cultura, saludó a los camaradas alfabetizandos, y acto seguido se puso a barrer, con una escoba rústica, la sala toda. Pacientemente, iba paseando su escoba de un extremo al otro. A veces se detenía y se agachaba para mirar bajo los bancos en que, sentados, los alfabetizandos comenzaban ya a revelar señales de inquietud. No podían comprender la razón del comportamiento del animador, la insistencia con que él y su escoba iban y venían, limpiando lo que a ellos les parecía ya limpio. En cierto momento uno de ellos, expresando el estado de espíritu de los demás, dijo:

—Camarada, ¿a qué hora comenzamos nuestra "clase"?

Elza Freire y Paulo Freire. Posteriormente se incorporaron José Barbosa y Gisèle Ouvray (residentes en Guinea-Bissau) y Rosisca D'Arcy de Oliveira (desde Ginebra).

—La clase comenzó desde que llegué —respondió el animador, para preguntar en seguida:

—¿Qué he estado haciendo?

—La limpieza de la sala —le contestaron.

Dirigiéndose entonces al pizarrón improvisado, escribió lentamente el animador la palabra "Limpieza", y dijo:

—Exactamente: "Limpieza" es la palabra generadora que estudiaremos hoy.

En verdad, el educador es un político y un artista que se sirve de la ciencia y de las técnicas, nunca un técnico fríamente neutral.

Si nuestra actitud, al visitar los Círculos de Cultura, hubiera sido una de las anteriormente mencionadas —la de las euforias fáciles frente a los aciertos o la de los negativismos frente a los errores y equivocaciones—, habríamos idealizado lo que vimos(en la primera hipótesis), o decretado (en la segunda) la invalidez de la experiencia. Y en ambas hubiéramos sido nosotros los redondamente equivocados.

Por lo que se refiere a las pocas experiencias realizadas en el área civil, esto es, en los barrios populares de Bissau, la situación era completamente distinta, pero, al mismo tiempo, comprensible. Una cosa es trabajar en el seno de las FARP, con militantes forjados en la lucha de liberación, claros en relación con lo que significa el empeño de reconstrucción nacional, verdadera continuación de aquella lucha, y otra cosa es trabajar en barrios populares de Bissau, no tocados de manera directa por la guerra y fuertemente marcados, además, por la ideología colonialista, como he intentado aclarar en una de las cartas que componen el presente libro.

Así, pues, mientras que en el momento de nuestra primera visita había 82 Círculos de Cultura funcionando en los cuarteles de Bissau, en los barrios populares de la ciudad todo estaba por hacer o por rehacer.

Lo que una y otra experiencia —la que se daba en

el seno de las FARP y la que se trataba de desarrollar en los barrios populares— estaban poniendo de relieve era la necesidad de establecer una política de prioridades para el programa de alfabetización de adultos —una política que, sin dejar de ser nacional en sus objetivos, partiera de ciertas áreas y de sectores determinados, con criterios de elección que deberían ser bien definidos. Para que la alfabetización pudiera cumplir su principal objetivo —el de injerirse de verdad en el esfuerzo de reconstrucción nacional, contribuyendo así de manera efectiva a este esfuerzo— era necesario que se encontrara en dinámica relación con otras formas básicas de intervención social, capaces de inscribirla como una necesidad. La alfabetización de adultos, como la educación en general, no puede superimponerse a la práctica social que se da en una determinada sociedad, sino que, por el contrario, debe emerger de esta práctica, en cuanto una de sus dimensiones.

No habría tenido sentido —y de esto estaba bastante consciente el comisario de Educación, Mário Cabral— que el naciente Programa Nacional de Alfabetización de Adultos, en Guinea-Bissau, acabara por ser una campaña más, con los moldes tradicionales que todos conocemos, en que a la alfabetización, idealizada —ya sea por ingenuidad, ya por astucia—, se le presta una fuerza que no tiene. Así, pues, la cuestión fundamental que se planteaba no era la de hacer la alfabetización de adultos por sí misma o la de hacerla como si en sí misma fuera un instrumento de transformación de la realidad, sino de ponerla (hay que insistir en ello) al servicio de la reconstrucción nacional.

De este modo, los proyectos de alfabetización de adultos, en el campo civil, deberían concretarse, por una parte, en aquellas áreas en que, de acuerdo con la política del Partido, realizada por el gobierno, estuvieran verificándose, o a punto de verificarse a corto plazo, ciertas alteraciones en las relaciones sociales de producción; y, por otra parte, en el interior de los órganos

de la administración del Estado —hospitales, correos y telégrafos, oficinas de obras públicas, etc.—, para cuyos servidores la alfabetización pudiera servir de introducción a otros conocimientos, necesarios para el cumplimiento de las nuevas tareas impuestas por la reconstrucción nacional. [12] De ahí la necesidad —subrayada por el comisario Mário Cabral— de una estrecha relación entre su Comisariado y el de Planeación, el de Agricultura y el de Salud. Igualmente necesaria era la estrechez de relaciones entre el ,Comisariado de Educación y las organizaciones de masas del Partido, como la Juventud Africana Amílcar Cabral (JAAc), cuyos militantes podrían dar, como dan ahora, una importante contribución a los proyectos de alfabetización.

o] También en el primer momento de nuestra visita entramos en contacto, en Bissau, con el Comisariado Político de las **FARP** (al cual ya hemos hecho referencia), con el Comisariado de Información, con el de Agricultura, con el de Salud, y con la JAwc (en fase de restructuración por aquellos días), y fuimos recibidos, en visita más de trabajo que de protocolo, por el camarada Francisco Mendes, camisario principal, y por el presidente del Consejo de Estado, camarada Luiz Cabral.

En cuanto al Comisariado de Información, cuyo papel en el proceso de reconstrucción nacional es indiscutible —sobre todo en la medida en que la información, no reducida a una mera transmisión o transferencia de mensajes, se va convirtiendo, como es el caso de Guinea-Bissau, en verdadera formación y comunicación—, nos interesaba ver los tipos de ayuda que podría ofrecer al futuro programa de alfabetización. En efecto, la

[12] Este problema comenzó a discutirse en la etapa a que me refiero, o sea la de nuestra primera visita a Guinea-Bissau, pero sólo durante nuestra segunda visita, en febrero de este año, vino a definirse claramente.

eficiencia de este programa constantemente demandaría esfuerzos de movilización y de participación popular que en la radio y en la prensa podrían encontrar eficaces medios de ayuda.

Por otro lado, en las conversaciones que tuvimos con los responsables de la Salud y de la Agricultura (conversaciones menos prolongadas, como era natural, que las que tuvimos con los equipos del Comisariado de Educación) fueron dos los aspectos fundamentales que resaltaron, en vista de las relaciones necesarias entre alfabetización, producción y salud: por una parte, la política de la salud, en la cual ocupa un lugar privilegiado la medicina preventiva, y en cuya práctica tiene un papel importantísimo la educación sanitaria; y por otra parte, la preocupación del Comisariado de Agricultura por ofrecer estímulos a la formación de cooperativas y de haciendas del Estado, en las cuales sería muy importante el trabajo basado en la ayuda mutua, y asimismo por lograr la diversificación de cultivos-medidas, en último análisis, indispensables para el desarrollo del país.

Sin embargo, la cuestión más seria que se le planteaba al Comisariado de Educación, según hacía notar lúcidamente Mário Cabral era la de estar presente, a través de los proyectos de alfabetización de adultos, en todas las iniciativas del Comisariado de Agricultura que tuvieran que ver con /las cooperativas de producción y con las haciendas del Estado, y asimismo la de incluir, en los programas de alfabetización, los aspectos relacionados con la medicina preventiva, de acuerdo con el Comisariado de Salud.

Sirviéndose de esta o aquella experiencia en el campo de una cooperativa de producción, los militantes, comprometidos como animadores en los proyectos de alfabetización, deberían estar atentos a la mejor manera de relacionar tales experiencias con la alfabetización. Simultáneamente con el aprendizaje de la escritura y de la lectura, los alfabetizandos deberían ser

invitados a pensar su práctica y las finalidades que la motivan en la lucha, por ejemplo, contra los mosquitos y la malaria, o impulsados al debate en torno a las ventajas del trabajo basado en la ayuda mutua sobre el trabajo de carácter individualista, en la creación de la cooperativa.

Sería, por otro lado, del más alto provecho que pudieran prepararse materiales visuales, inicialmente sobre experiencias realizadas en otros países de África, con el análisis de las cuales se sobrepasarían los límites geográficos del área y del propio país y se iría ganando una visión más amplia de la realidad.

Debatir la práctica de la lucha contra los mosquitos en un área rural de Guinea-Bissau y después discutir la misma práctica en una comunidad campesina de Mozambique, de Tanzania o de São Tomé y Príncipe significa posibilitar el análisis de un sinnúmero de problemas relacionados con esos países.

SEGUNDO MOMENTO

E] El segundo momento de nuestra primera permanencia en Guinea-Bissau estuvo dedicado a rápidas visitas a algunas de las antiguas zonas liberadas, es decir, las zonas en que el **PAIGC** había llevado a cabo, como señalé anteriormente, experiencias de alta importancia en el campo de la educación, de la salud, de la justicia, de la producción y de la distribución, con la creación de los "almacenes del pueblo" que, después de la independencia total del país, "en el espacio de un año llegaron a controlar todo su comercio"."

[13] Discurso pronunciado por el presidente del Consejo de Estado, Luiz Cabral, en la apertura del 2° período de sesiones de la primera legislatura de la Asamblea Nacional Popular, Bissau, 22 de abril de 1976.

Aunque tuvieron que ser sacrificadas en parte a causa del mal tiempo, las visitas nos facilitaron importantes contactos con comisarios políticos locales, que nos hablaban de su militancia junto al pueblo y con el pueblo, y también, algunos de ellos, de sus experiencias durante la lucha y del aprendizaje que ésta implica, no sólo para sobrevivir durante ella y vencer al enemigo, sino también para la otra lucha, la de la reconstrucción nacional. Tuvimos también contactos con técnicos nacionales y extranjeros, y con profesores de primaria que, en uno de los centros en que estuvimos, participaban en el primer seminario de formación en torno a la pedagogía de Freinet.

Pero sólo a partir de nuestra segunda visita al país, en febrero de este año, nos sería posible comenzar a ahondar la visión de las zonas del interior, gracias no sólo a nuestros recorridos por zonas cultivadas, sino también a nuestras conversaciones con alumnos y poblaciones del campo.

De todos modos, me gustaría dejar aquí constancia por lo menos de un aspecto que a mí me impresionó durante esas visitas: la conversación que tuvimos Elza y yo con el joven director de uno de los Internados. Hablaba con mansedumbre, con calma, con objetividad. Contaba pedazos de la historia en que había tomado parte corno hacedor y por la cual, asimismo, sentía que estaba siendo hecho. Sin retórica, sin adjetivos vehementes, pero también sin frialdad, en un tono profundamente humano, nos iba hablando del trabajo educativo del Internado, en la zona liberada. Nos iba explicando de qué manera la escuela y la comunidad se integraban en el esfuerzo común de sostener la lucha y, sintiéndose y sabiéndose igualmente sostenidas por la lucha, se entregaban a la tarea señalada por el **PAIGC,** la de vencer, la de expulsar al invasor, la de liberar al país. Se refería a Amílcar Cabral, no con una *saudade* sentimental, ni tampoco, por otro lado, como si fuera un mito que exigiera culto, sino como un símbolo, una

"presencia" que .ha dejado huella en la historia de su pueblo.

No fue necesario que él pronunciara las palabras "símbolo" o "presencia" para que yo supiera que era así como él entendía a Amílcar Cabral. Y esta comprensión, general en Guinea-Bissau y en Cabo Verde, es el resultado de la autenticidad del testimonio del gran líder, de la intensidad con que supo entregarse a la comunión con su pueblo, comunión sin la cual no habría podido hacer lo que hizo ni ser lo que fue y sigue siendo. Nadie está solo, nadie continúa estando solo. Mucho antes de ser considerado como "Padre de la Nacionalidad", Amílcar se hizo k'Hijo del Pueblo", recibiendo de él enseñanzas y dándoselas, en la práctica revolucionaria."

A medida que el joven militante nos iba hablando, a Elza y a mí, de la experiencia del Internado, de los alumnos y profesores trabajando juntos, aprendiendo juntos —inclusive a cómo defenderse de los bombardeos crueles de los enemigos—, iba quedando cada vez más claro el papel que aquella experiencia toda tendría que desempeñar, como de hecho lo está hoy desempeñando, en la lucha por la reconstrucción nacional. Un papel de primera importancia en la superación del sistema educativo heredado de los colonizadores.

Durante todo el tiempo en que estuvimos juntos, protegidos contra la fuerte lluvia que estaba cayendo, en la terraza estrecha de una casa pequeña, fue mucho más lo que oímos que lo que hablamos. Sólo, de vez en cuando, una pregunta para invitar al joven educador a aclarar mejor un punto, a recordar otro.

[11] Es significativo, a ese respecto, lo que dijo otro militante en un momento dramático, el del asesinato de Amílcar Cabral por los colonialistas, y que nos fue referido por el presidente Luiz Cabral: "Yo no lloro al camarada Cabral —dijo el militante frente a su cuerpo caído:— el camarada Cabral no ha muerto. Quien habla ahora no soy yo, sino él, a través de mí. El camarada Cabral va a seguir hablando a través del pueblo, llamándonos a la lucha, a la victoria contra el opresor."

"Teníamos siempre —nos dijo en un momento dado—, no muy lejos del local de los Internados, sitios seguros, dentro de la selva, donde en caso de bombardeos pudiéramos proteger a los niños y a los adultos que vivían en los alrededores. Apenas se había comenzado a percibir el ruido de los aviones, y ya todos, rápidamente, de manera casi instintiva, se organizaban para abandonar el área. Cada cual sabía lo que tenía que hacer en tales ocasiones, y eso era lo que hacía. Una vez —continuó---, al regresar de nuestro escondite, después de un bombardeo, encontramos en el patio del Internado a tres camaradas nuestras, dos ya muertas, la tercera muriéndose, las tres con el vientre abierto. Junto a ellas, tres fetos atravesados por golpes de bayoneta."

No le pregunté cómo habían llegado a la zona liberada los autores de semejante crimen. No quise saber si habían venido en el avión, que después del bombardeo pudo haber aterrizado en cualquier terreno llano, o si habían sido soldados de una patrulla avanzada del ejército colonialista. Nada de eso me interesó en aquel instante. Lo único que pregunté, con las manos crispadas, fue qué hacían cuando lograban apresar a asesinos tan perversos. Tengo la impresión de que el joven militante percibió, en el tono de mi voz, en mis manos crispadas, en mi cara, en mi persona toda, y en la mirada de Elza, en su silencio que gritaba, el sentimiento de enorme repulsa que nos asaltaba.

Su respuesta, dicha con voz siempre mansa y serena, fue toda una enseñanza. "A gente mala como ésa —nos dijo—, cuando la agarrábamos, la castigábamos de acuerdo con el tribunal popular. La revolución castiga pero no tortura. El camarada Cabral hablaba siempre del respeto que había que tener por el enemigo. Era una verdadera consigna de nuestro Partido, **del PAIGC."**

Puede verse aquí la diferencia radical que hay entre la violencia de los opresores y la violencia de los opri-

midos. La de los primeros se ejerce para preservar la violencia, implícita en la explotación, en la dominación. La de los segundos, para suprimir la violencia, mediante la transformación revolucionaria de la realidad que la hace posible.

La madurez política revelada por ese militante, fruto provocado por la lucha de liberación, ese "hecho cultural y factor de cultura", es una constante en Guinea-Bissau, con excepción de algunos sectores de la población de ciertas áreas menos tocadas por la lucha misma. En Guinea-Bissau se habla de la lucha sin parrafadas oratorias, sin exuberancias. Se habla de lo que esa lucha enseñó, de lo que exigió; se habla de lo que continúa enseñando y exigiendo, en cuanto proceso permanente; se habla del compromiso que implica y de la vigilancia que demanda.

En verdad, esa simplicidad y esa ausencia de triunfalismo revelan, por un lado, un bien arraigado sentimiento de seguridad, y, por otro, una verdadera humildad que, por eso mismo, nunca se alarga en falsa modestia. Seguridad y humildad que fueron aprendidas en la lucha difícil, en la superación de los obstáculos, en la victoria sobre el enemigo. Por eso, lo que se percibe, envuelta en ellas, es la firme decisión del pueblo y de su vanguardia, el PAIGC, en el sentido de concretar el sueño posible que están persiguiendo desde el comienzo de la lucha: el sueño de re-inventar su sociedad, desterrando la explotación de unos por otros y superando las injusticias.

Discretamente, con pudor revolucionario y, en coherencia con este pudor, de una manera absolutamente consciente del papel histórico de su pueblo, fue como aquel joven militante nos estuvo hablando a Elza y a mí de la práctica en que él se re-hizo y de la práctica en que seguía re-haciéndose, en compañía de sus camaradas; de la alegría de haber participado en las durezas de la lucha, de la alegría de estar participando en la reconstrucción de su país.

Durante el regreso a Bissau, mirando por la ventanilla del helicóptero manejado por pilotos soviéticos —junto a los cuales dos jóvenes nacionales proseguían su aprendizaje—, veía yo, abajo, el follaje de los árboles quemados por el napalm.

Miraba atentamente, curiosamente. Ningún animal. Una que otra ave mayor volaba serenamente. Me acordaba de algo que nos había contado el presidente Luiz Cabral, en nuestro primer encuentro, cuando nos hablaba de diferentes instantes y aspectos de la lucha, con la misma sobriedad con que el joven director del Internado había conversado con Elza y conmigo. "Hubo un momento —nos dijo el presidente— en que los animales de Guinea `pidieron asilo' a los países vecinos. Sólo permanecieron los monos pequeños, que se refugiaron en las zonas liberadas. Tenían horror de los *tugas*. Después, pobrecitos, comenzaron a temernos a nosotros, porque nos vimos forzados a comenzar a comérnoslos. Espero —concluyó el presidente— que pronto regresen nuestros animales, convencidos de que ya no hay guerra."

Desde la ventanilla del helicóptero miraba yo atentamente, curiosamente. No había aún, por lo menos en esas partes del país, indicios del regreso...

a] Ya en Bissau, mientras nos preparábamos, en equipo, para la última fase de nuestra visita, hubo un hecho que nos impresionó profundamente y que tiene que ver con muchas de las consideraciones que hago en esta introducción. Desde entonces he hablado sobre él en mis seminarios, y no quisiera pasarlo ahora en silencio.

Mañana muy calurosa de septiembre. Asfixiante, casi. Se conmemora la fundación del *PAIGC* y la independencia del país.

Una gran plaza. En el fondo, el estrado en que se hallan las autoridades nacionales, el cuerpo diplomático, los invitados, las delegaciones de países amigos.

Grupos variados desfilan. Son representantes de organizaciones populares de *tabancas* y de barrios de Bissau. Niños, jóvenes, mujeres, hombres de vestimentas coloridas. Cantan y bailan. Se mueven. Van y vienen, meciendo y balanceando el cuerpo, en una riqueza extraordinaria de ritmos. La multitud toda, a lo largo de la avenida que desemboca en la plaza, toma una parte verdaderamente activa en el desfile. No está allí sólo para mirar y escuchar, sino para expresar, de manera consciente, la alegría de poder estar allí, como un pueblo que ha conquistado el derecho de ser.

La multitud también canta, también se mueve. No se trata de un "espectáculo folklótico" al que asistan, a cierta distancia, unos pocos. Es una fiesta del pueblo, que vive su día mayor.

Después del desfile, ante los representantes de unidades de las **FARP**, el presidente Luiz Cabral comienza su discurso.

Exactamente enfrente del local del estrado en que se halla el presidente, hay un grupo de la banda militar, en posición de firmes. En cierto momento uno de los soldados de la banda, como si se estuviera cayendo sobre sí mismo, se desploma. El presidente suspende su discurso. Su mirada se fija en el militante que está siendo atendido por sus camaradas. La multitud se da cuenta. Abre paso a un vehículo que se acerca y en que el soldado es conducido al hospital. El presidente acompaña con la mirada el vehículo, que parte y luego desaparece. Sólo entonces reanuda su discurso.

A mi lado, en voz baja, dijo Elza: "Este ha sido el momento más hermoso de nuestra visita. Tenemos de veras mucho que aprender de un pueblo que tan intensamente vive la unidad entre la palabra y el gesto. Aquí el individuo vale en cuanto ser humano. La persona es algo concreto y no una abstracción."

El presidente proseguía su discurso. Todo en él **era auténtico: su** palabra, dirigida al pueblo, y su gesto, coherente con su palabra, ante el incidente que acaba de ocurrir. El incidente mismo duró apenas unos momentos. Pero lo explican muchos años de **lucha. No era** ésa, por cierto, la primera **vez que el militante Luiz Cabral expresaba, no importa en qué forma, su solidaridad con un compañero en dificultades. Mucho antes de que el presidente Luiz Cabral suspendiera su discurso y acompañara preocupadamente con los ojos al camarada desmayado en la tórrida mañana de septiembre, el militante Luiz Cabral debe haberse detenido, innumerables veces, para atender a un compañero caído en la lucha común de liberación de su pueblo.**

Hechos como éste, cuya significación más **profunda es indiscutible, no son, en Guinea-Bissau, acontecimientos aislados o extraordinarios. Constituyen la manera de ser (de estar siendo) de su pueblo. Lo que habría sido de extrañar sería que el presidente, "distante y frío", hubiera continuado su discurso mientras su camarada de las FARP se estaba sitiendo mal.**

Lo que me parece fundamental —y no pretendo con esto idealizar la revolución guineense, puesto que la revolución está siendo hecha por hombres y mujeres y no por ángeles— es que los valores que se fueron encarnando en la dureza de la lucha, durante la cual el PAIGC se forjó como vanguardia revolucionaria del pueblo, siguen de pie. Y cuanto más consciente se muestre esta vanguardia de la necesidad de preservar su comunión con el pueblo, en cuyo seno selló su propia condición de vanguardia, tanto mejor será defendida la revolución de las amenazas de distorsión. Así, uno de los grandes desafíos que esta vanguardia se viene haciendo a sí misma, en coherencia con el pensamiento de Amílcar Cabral,[15] en la medida en que éste se esforzaba por preservar y desarrollar más y más aquella comunión con las clases trabajadoras, es el de profundizar el "suicidio de clase" iniciado hace mucho, en la lucha

[15] **Amílcar Cabral, "Sur la petite bourgeoisie", en *L'arme de la théorie,* *op. cit.,* pp. 301-303.**

de liberación. En efecto, si este "suicidio" se "pierde", asistiremos al surgimiento de una "burguesía burocrática" en el poder, distanciada de las clases trabajadoras, por mucho que afirme estar hablando en nombre de ellas.

TERCER MOMENTO

o] En el comienzo de esta introducción afirmé que nuestro plan de trabajo para la primera visita a Guinea-Bissau, esbozado simplemente en Ginebra en sus lineas generales, elaborado de hecho en Bissau, en diálogo con los nacionales, había dividido nuestro tiempo en el país en tres momentos básicos, nunca separados el uno del otro. Los dos primeros, que he procurado caracterizar diciendo que durante ellos tratábamos de ver y oír, de indagar y discutir, fueron momentos de análisis, en los cuales, necesariamente, se estaba engendrando el tercero: el de la síntesis. A decir verdad, ésta se iba haciendo a cada paso, en el momento mismo del análisis, del cual no puede dicotomizarse. Por esta razón, una buena parte del tercer momento ha quedado ya dicha en la descripción —precaria, por cierto— que he intentado de las etapas anteriores, las del análisis.

Durante los dos primeros momentos, tomando en la medida de lo posible la realidad del país, en cuanto totalidad, como objeto de nuestra curiosidad, procuramos escindirla en sus partes para mejor conocerla.

En el momento de la síntesis —que iba engendrándose, como antes decía, en el propio análisis—, el esfuerzo sería el de la retotalización de la totalidad escindida. En el fondo, los momentos se integran en un dinámico movimiento que va de la escisión del objeto a su retotalización.

En última instancia, durante los dos primeros momentos estuvimos tomando la realidad como una "codificación" que procurábamos descodificar, unas veces en diálogo con los diferentes grupos nacionales, otras veces entre nosotros, en cuanto equipo visitante, en nuestras reuniones de evaluación de los trabajos en marcha. En este último caso, solíamos realizar una doble tarea. En ciertas ocasiones tomábamos la realidad misma como objeto de nuestro análisis, intentando "leerla" críticamente; en otras, era el propio esfuerzo anterior de análisis de la realidad, hecho con los equipos nacionales, lo que nos proponíamos como objeto de nuestra reflexión. Dicho en otras palabras, analizábamos el análisis anterior, re-conociendo así, en términos críticos, la manera como habíamos percibido esa misma realidad, objeto de nuestra curiosidad.

Naturalmente, en cuanto participantes del mismo proceso de descodificación de la realidad, en diálogo con los equipos nacionales, no hubiéramos podido, por una parte, ser meros espectadores silenciosos, ni, por otra parte, ser sujetos exclusivos del acto de descodificar. Habría sido tan contradictorio con los principios que motivaron nuestro viaje a Guinea-Bissau el pretender ser nosotros los sujetos exclusivos de la descodificación de la realidad, como el pretender encarnar el papel de recipientes de la descodificación, hecha, en el caso, por los equipos nacionales, para luego, en el último momento, el de la síntesis, de manera casi misteriosa, hacer nosotros nuestro discurso, una especie de discurso celosamente guardado, un discurso-sorpresa.

En verdad, nos hallábamos comprometidos con los equipos nacionales en un acto de conocimiento en el cual, con la misma intensidad que ellos, teníamos que asumir el papel de sujetos cognoscentes. El diálogo entre nosotros y los equipos nacionales, asegurado por el hecho de que ellos y nosotros tratábamos de conocer una misma realidad, era el sello de ese acto de conocimiento. Conociendo y re-conociendo juntos era como

podríamos comenzar a aprender y a enseñar juntos también.

Subrayo este punto, no sólo como algo que valía la pena dejar consignado en la secuencia de la presente introducción, sino también para aclarar una vez más mi posición, no siempre bien comprendida, en lo que se refiere al tema, o sea al diálogo como sello del acto de conocimiento, como también en lo que se refiere al papel de los sujetos cognoscentes en este acto.

Pero fue en el primer momento de nuestra visita, principalmente en las reuniones de estudio con Mário Cabral y con sus equipos del Comisariado de Educación, cuando nos pusimos a debatir y ahondar la rica temática a la que siempre hemos vuelto en nuestros subsiguientes viajes al país, temática mencionada varias veces, de manera más o menos amplia, en la primera parte de este trabajo, y que por lo tanto no exige ahora mayores desarrollos.

Dividiendo el tercer momento de nuestra presencia en Guinea-Bissau en dos partes, reservamos la primera para llevar a cabo, con Mário Cabral y sus auxiliares, la recapitulación del esfuerzo anterior, hecho en común, de análisis de la realidad: el esfuerzo de descodificación que de ella habíamos hecho.

La recapitulación —que nos correspondió iniciar a nosotros— consistía en que volviéramos clara la "lectura" que estábamos haciendo de la realidad nacional. Nuestra "lectura", a su vez, se presentaba ante los equipos del Comisariado de Educación como un nuevo desafío al que debían responder, aceptándola o rechazándola (totalmente o en parte), mejorándola, ahondándola. En la síntesis se volvía así al análisis, para luego alcanzar una nueva síntesis.

Finalmente, en la segunda parte del último momento de nuestra permanencia en Guinea-Bissau, basados en lo que habíamos visto y en lo que habíamos oído, en las respuestas a lo que habíamos indagado y en los hallazgos hechos en torno a lo que habíamos discutido,

en el aprendizaje directo que habíamos hecho del país, en la comprensión común sobre el papel de la educación en general y de la alfabetización de adultos en particular, dentro del empeño de reconstrucción nacional, nos dedicamos, en diálogo una vez más con los nacionales, a establecer los principios de nuestra contribución, cuya continuidad nos fue solicitada por el comisario Mário Cabral, en nombre del gobierno y con el beneplácito del Partido.

En síntesis, el proyecto elaborado en común preveía, como era natural, actividades que serían realizadas por nosotros en Ginebra, al lado de las que se desarrollarían en Guinea-Bissau.

Así, se concertaron para este año de 1976 tres visitas al país —efectuadas las tres—, y se aceptó igualmente la propuesta de que permaneciera en Bissau, sin cargo para el gobierno, un miembro del equipo del mwe, que trabajaría con dedicación exclusiva, como de hecho lo ha estado haciendo desde febrero, al lado de la Comisión Coordinadora de los Trabajos de Alfabetización de Adultos (comisión creada, en la misma reunión de síntesis, por el comisario Mário Cabral).

En nuestras futuras visitas, siempre en diálogo con la Comisión Coordinadora y sirviéndonos de los informes que estaríamos recibiendo en Ginebra en los intervalos entre viaje y viaje al país, deberíamos, fundamentalmente, hacer la evaluación de la práctica que se seguiría realizando en el campo de la alfabetización de adultos, en cuyo proceso continuaríamos ahondando algunos de los aspectos centrales que se habían discutido en la primera visita.

El método de trabajo para las subsiguientes visitas al país debería ser sustancialmente el mismo que se había adoptado para la primera: un momento de análisis, en el sentido dinámico a que antes me he referido, y un momento de síntesis, de la cual resultaría la necesidad de un nuevo análisis.

En Ginebra continuaríamos nosotros, en equipo, ahon-

dando la comprensión de la problemática educativa del país, particularmente en el campo de la alfabetización de adultos, en la perspectiva global sobre la que vengo insistiendo en el presente texto. En Ginebra, igualmente, elaboraríamos por una parte aquellos materiales didácticos que nos fueran solicitados y que, remitidos a Bissau, serían probados por la Comisión Coordinadora antes de generalizar su uso, y, por otra parte, daríamos nuestra opinión acerca de los materiales que, realizados en Bissau, fueran sometidos a nuestra apreciación.

De esa manera nació el proyecto en el que hoy trabajan juntos el Comisariado de Educación de Guinea-Bissau, por un lado, y por el otro la Commission on Churches' Participation in Development (que es la que lo financia), el Instituto de Acción Cultural y el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias.

Hace un año que, siempre en diálogo con los nacionales, prestamos de la mejor manera que nos ha sido posible nuestra contribución, de lo cual viene resultando un aprendizaje común que nos enriquece a todos.

SEGUNDA PARTE

Aj Esta introducción quedaría demasiado incompleta (más de lo que ha estado resultando) si no me alargara ahora un poco más en comentarios en torno a algunas, por lo menos, de las principales actividades que se han desarrollado de septiembre del año pasado para acá.

El primero de estos comentariòs se refiere a las modificaciones que se han estado haciendo y que seguirán introduciéndose en el sistema educativo del país, modificaciones que se añaden **a las que he dejado mencionadas en la primera parte de esta introducción, y con las cuales el Comisariado de Educación, fiel a los objetivos del Partido y a la orientación del gobierno, prepara la radical transformación del sistema heredado de los colonizadores.**

Comienzo por comentar estas modificaciones en vista de la repercusión que necesariamente tienen sobre los trabajos de educación de adultos, ya que, según he insistido en el comienzo del presente texto, esos trabajos no pueden ser indiferentes a la propuesta educativa contenida en el sistema regular de enseñanza del país.

La oposición entre un esfuerzo emprendido en el sector de la educación informal de adultos y el sistema educativo de una sociedad dada es un fenómeno que ocurre cuando ese esfuerzo, en antagonismo con el sistema global de la sociedad, es un instrumento utilizado por un movimiento o por un partido revolucionario para organizar tácticamente a las clases dominadas en el sentido del acceso al poder. No es ése el caso de Guinea-Bissau. Allí lo importante es la armonía entre lo que se pretende con la educación de adultos y lo que

se trata de realizar con el sistema regular de enseñanza del país.

Al tocar este punto —a saber, las modificaciones que se han estado haciendo y que seguirán introduciéndose en el sistema de educación de Guinea-Bissau— voy a basarme no sólo en lo que me ha comunicado directamente el comisario Mário Cabral en nuestras reuniones de trabajo en Bissau (durante las cuales nos estuvo explicando, cada vez más lúcidamente, de qué manera él y sus auxiliares se han enfrentado al problema de la transformación de la educación en el país), sino también en los datos contenidos en una reciente entrevista concedida por él al *Nó Pintcha,* publicación periódica de Bissau, entrevista de la cual entresacaré algunos pasajes.

El espíritu con que el Comisariado de Educación ha estado introduciendo las mencionadas modificaciones en el sistema educativo heredado consiste en tomar la educación no como algo en sí mismo, sino como expresión supraestructural, en sus relaciones dialécticas y no mecánicas con la infraestructura de la sociedad. De ahí es de donde va resultando la constitución del nuevo sistema.

Por otro lado —aunque, claro está, en coherencia con esta visión— se percibe una preocupación por encontrar la manera de superar una concepción y una práctica de la educación según **las cu es cada- "región" del sistema educativo, desentendiéndose de la fqrmación real de los educandos que en ella se ejercitan, se convierte en un simple momento, enajenado y enajenante, de preparación para la siguiente.**

El proyecto en que se ha comprometido el Comisariado de Educación de Guinea-Bissau, proyecto realista, en consonancia con la realidad del país, sin dejar de reconocer las relaciones que deben existir entre sus diferentes niveles, prevé, por el contrario, que en cada uno de ellos se realiza al máximo la tarea formadora. Así, las relaciones que pueda haber entre la Enseñanza Básica y la, Enseñanza General Polivalente o la Media Politécnica no son relaciones que reduzcan la primera a un "corredor" por donde pasen unos pocos sin más objetivo que el de alcanzar las siguientes etapas para que éstas, a su vez, los conduzcan al "paisaje" selecto de la universidad.

"Nuestra enseñanza —dice Mário Cabral— estará dividida en tres niveles: Enseñanza Básica, de seis años (repartidos en dos ciclos, uno de cuatro y otro de dos años), Enseñanza Polivalente, de tres años, y Enseñanza Media Politécnica, que, variando de acuerdo con las exigencias mismas de la formación media, tendrá una duración nunca inferior a dos o tres años."

La Enseñanza Básica, de seis años repartidos en dos ciclos —nivel que se pretende universalizar en función de las posibilidades del Partido y del Estado—, se propone una formación fundamental, indispensable para la participación consciente de cualquier ciudadano o ciudadana en la creación y en el desarrollo de la nueva sociedad.

No se trata, pues, de una enseñanza impartida en una escuela que simplemente prepara a los educandos para otra escuela, sino de una educación real, cuyo contenido se halla en relación dialéctica con las necesidades del país. El acto de conocimiento puesto en práctica por una educación así concebida se da en la unidad de la práctica y la teoría, de donde resulta, de manera cada vez más urgente, la necesidad de que su fuente sea el trabajo de los educandos y de los educadores.

Los valores que esta educación persigue se quedarán vacíos si no se encarnan, y la única manera de encarnarlos es ponerlos en práctica. Por eso, a partir ya del primer ciclo de este nivel de enseñanza, el de cuatro años, participando en experiencias comunitarias, en las cuales se estimula la solidaridad social y no el individualismo, el trabajo basado en la ayuda mutua, la creatividad, la unidad entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, la expresividad, los educandos irán

creando nuevas formas de comportamiento de acuerdo con la responsabilidad que deben tener frente a la comunidad.

Durante el segundo ciclo de la Enseñanza Básica, el de dos años, implicados en el mismo acto de conocimiento en que se han ejercitado durante el primero, trabajando siempre en común y buscando en común, los educandos no sólo ensanchan las áreas de sus conocimientos, sino que ahondan aquellos en cuyo proceso asumen, de la misma manera que los educadores, el papel de sujetos.

Es un hecho que una educación orientada hacia la concreción de valores como la solidaridad, la responsabilidad social, la creatividad, la disciplina puesta al servicio del interés común, la vigilancia, el espíritu crítico —o sea, los valores en que se forjó el **P.ucc** durante todo el proceso de la lucha de liberación—, no sería realizable si en ella los educandos siguieran siendo, como en la educación colonial, meros recipientes de "conocimientos empaquetados", transferidos a ellos por los educadores, puros objetos, incidencias de la acción "educativa" de esos educadores.

Identificada, además —en esto hay que insistir siempre—, con la realidad del país, ésta es, por otro lado, una educación que no podría dejar de centrarse en lo rural.

"Sabemos —dice Mário Cabral— que el 90% de nuestra población, o un poco más, está formado por campesinos. La enseñanza que estamos organizando va a tomar este hecho en consideración, y en consecuencia va a estar orientada hacia el campo. A través de ella, el alumno deberá poder participar, como sujeto —así insiste Cabral—, en las transformaciones necesarias de su comunidad."

Más adelante, refiriéndose, sin duda, a la necesidad de ampliación de las áreas de conocimiento durante el segundo ciclo de la Enseñanza Básica en relación con el primero, continúa Mário Cabral: "Desde luego, podemos decir que vamos a introducir en este ciclo nociones básicas de física y de química para la comprensión de los procesos de la naturaleza, y nociones de biología en lugar de las llamadas ciencias naturales." Se refiere también al estudio de la historia, indispensable para la formación del militante, estudio —dice él— que quedará "englobado en el de las llamadas ciencias sociales". "Con las asignaturas que vamos a introducir en este nivel, incluida la geografía —y gracias a la orientación que se va a dar al estudio de las mismas, añadiría yo— cualquier alumno egresado del curso podrá tener los conocimientos que le permitirán ser un agricultor, un mecánico 'o un enfermero progresista."

Con el segundo nivel, el de la Enseñanza General Polivalente, se trata de responder, desde luego, mediante la capacitación de cuadros, a las diferentes necesidades del país, pero al mismo tiempo se les ofrece también a los jóvenes la posibilidad de opciones en tal o cual sector. En este nivel se intensifica, pues, la formación científica de los educandos, sin separación alguna entre ella y la formación general, integral, en la cual son indispensables la implicación militante y la responsabilidad social, vividas en un quehacer que permanentemente se entrega a la reflexión crítica. "Pero sobre todo —declara a este propósito el comisario— se desarrollarán actividades prácticas que variarán de acuerdo con las características de la región en que esté situada la escuela. No podremos prescindir de nociones de carpintería, de electricidad, de agricultura, nociones que los educandos irán asimilando a través de la práctica."

El proyecto prevé asimismo la creación de escuelas profesionales, en las cuales se procurará, sin embargo, que la especialidad no se distorsione nunca en "especialismo": "escuelas de formación de profesores para el primer ciclo de la Enseñanza Básica, escuelas de auxiliares de enfermería, de prácticos agrícolas, de carpin•

teros, de cerrajeros, todo de acuerdo con las necesidades del país". Por lo demás, estas escuelas profesionales deberán estar ligadàs también a los Comisariados directamente interesados en la formación que allí se realizará, y no sólo al de Educación.

Finalmente, con la Enseñanza Media Politécnica, a través de una serie de Institutos, en consonancia con las necesidades del momento, se pretende continuar, ahondar y diversificar aún más la formación realizada en los niveles anteriores.

El objetivo principal de la enseñanza politécnica es la formación de técnicos medios, en diferentes campos, indispensables para la transformación del país. Pero en la formación de estos técnicos se va a evitar su desfiguración en "tecnicistas", perdidamente enajenados en una visión estrecha y focalista de su especialidad.

Entre los Institutos previstos en este nivel se cuentan el Instituto Técnico de Formación Profesional, el de Pedagogía (que será la escuela de formación de profesores de primaria y secundaria), el de Enfermería y el de Ciencias Sociales.

Se piensa, igualmente, en la creación de un Instituto de Administración y de Secretariado, y en la de un Instituto de Ciencias Agrarias encargado de la capacitación de técnicos en el nivel de supervisor agrícola.

En todos estos Institutos se irán formando jóvenes técnicos que, de acuerdo con las necesidades reales del país, podrán seguir cursos universitarios en el exterior. Pero muchos de ellos tendrán que proseguir comprometidos directamente en el esfuerzo de reconstrucción nacional.

De todas maneras, el paso de uno de esos Institutos a alguna de las universidades extranjeras está subordinado al cumplimiento de ciertas exigencias. "Únicamente los que han demostrado más competencia en el trabajo, los más comprometidos, los más capaces, los más trabajadores serán los indicados para tales cursos en el exterior", afirma el comisario Mário Cabral.

Hay también por otro lado, como no podría dejar de haber, criterios que regulan el paso de un nivel de enseñanza a otro: del nivel de Enseñanza Básica al de Enseñanza General Polivalente, y de éste al de Enseñanza Media Politécnica. Los candidatos pasarán del uno al otro "de acuerdo con las cualidades reveladas en el nivel anterior". Se impone una verificación de su seriedad en los estudios y de su calificación científica y técnica, en función del nivel de donde vienen, así como una comprobación de "sus cualidades morales y de militantes".

Uno de los aspectos importantes de este proyecto, y al cual ya he aludido, es el hecho de que las relaciones entre los diferentes niveles de enseñanza no reducen el sistema de educación que los contiene a un simple "embudo". No son relaciones en que un nivel "forme" o prepare para otro. Así, el estudiante que no sobrepase el nivel de Enseñanza Básica, incluso en caso de que no tenga la oportunidad de ampliar sus conocimientos en forma sistematizada, no por eso habrá dejado de tomar parte en una experiencia formadora fundamental, una experiencia que le hará perfectamente posible participar en la reconstrucción de su país como un militanty consciente.

La puesta en práctica de semejante proyecto, que ya se ha iniciado en algunos de sus aspectos, exige indiscutiblemente un gran esfuerzo en lo que se refiere a la formación de profesores, capaces de multiplicarse por la capacitación de otros. He aquí lo que dice Mário Cabral a ese respecto: "La formación de profesores es una de las tareas principales del Comisariado de Educación: No podremos hacer nada en cuanto a la formación de cuadros para los diversos sectores de la reconstrucción nacional si no tenemos profesores suficientes, desde el doble punto de vista de la cantidad y de la calidad. Ya hemos conseguido fondos para la creación de un Instituto destinado a ello. Pensamos situarlo en el centro del país, tal vez en Mansabá."

La intención del Comisariado es formar inicialmente a 250 "monitores" que, después de un año de experiencia en el campo, entrarían a formar parte de unos seminarios de reciclaje, fundados en la evaluación de su propia práctica.

El Instituto se ocupará de la formación de profesores destinados a los diferentes niveles de enseñanza, y para la admisión de sus candidatos presentará exigencias diferentes, en función del nivel para el cual serán capacitados.

Así, a aquellos y a aquellas que vayan a formarse para el primer ciclo de la Enseñanza Básica, se les exige el sexto año como condición de ingreso. El tiempo de duración de sus cursos será de tres años. A quienes vayan a actuar en el segundo ciclo de la Enseñanza Básica se les exigirán nueve años de escolaridad, y sus cursos tendrán también una duración de tres años.

Para la General Polivalente se requerirá de los candidatos, como condición de ingreso, once años previos de estudios, y sus cursos serán asimismo de tres años.

"Podemos decir —afirma el comisario Cabral— que este Instituto será uno de los embriones de la primera universidad del país. Vamos a tener también profesores para la escuela de formación de profesores. Éstos tendrán once años de escolaridad, a los cuales se sumarán otros cuatro de formación en un Instituto de Pedagogía."

Creo, diré ahora en un cuasi-paréntesis, que no traicionaré el espíritu del Comisariado de Educación de Guinea-Bissau si afirmo que la importancia, varias veces puesta de relieve en estas páginas, que viene dando y se propone seguir dando a la gradual formación científica de los educandos, con objeto de que resulte de ello, cada vez más, una comprensión crítica de su realidad, al actuar sobre ella, no tiene nada que ver con una posición cientificista, o sea una posición que implicaría la mitificación de la ciencia y la distorsión de la razón. De manera análoga, su reconocimiento de las relaciones necesarias entre educación y producción —la

segunda como fundamento de la primera— no lo hace resbalar hacia la mitificación de la producción, la cual arrastra a su vez la mitificación del consumo.

A partir de todo lo que he estado aprendiendo de la experiencia de Guinea-Bissau, siento que uno de los aspectos básicos del sistema de educación que allí se constituye es el llamado que se viene haciendo a los educandos para que, al lado de su indispensable formación científica y concomitantemente con ella, en una práctica adecuada, desarrollen la solidaridad, la responsabilidad social, el gusto por el trabajo libre, como fuente de conocimiento, en la producción de lo socialmente necesario, y la camaradería auténtica, muy distinta del espíritu de competencia engendrado por el individualismo. Entregándose a esta tarea es como el Comisariado de Educación está contribuyendo a la formación del hombre nuevo y de la mujer nueva.

"El objetivo real del nuevo sistema —afirma enfáticamente Mário Cabral— es eliminar lo que queda del sistema colonial para que podamos realizar los objetivos trazados por el **PAIGc:** crear un hombre nuevo, un trabajador consciente de sus responsabilidades históricas y de su participación efectiva y creadora en las transformaciones sociales. Esperamos concretar este deseo a través del conocimiento cada vez más real de las necesidades concretas del país, de la definición de nuestro proyecto de desarrollo y del propio trabajo realizado al nivel de las instituciones escolares, a través de discusiones en los órganos colectivos. Discusiones no sólo en cuanto a aspectos técnicos, sino también en lo que se refiere a las necesidades mismas de la vida."

Pero, advierte más adelante, "todo el proyecto de transformación del sistema nacional de enseñanza no nos conducirá a nada si realmente no hay transformaciones también en los otros sectores de actividad".

"Es posible —dijo Mário Cabral en la última reunión que hemos tenido en Bissau, en septiembre de este año— que en ciertos casos la educación lance el desa-

fío. Es preciso, sin embargo, que las transformaciones estructurales se hagan, dando sostén al desafío, para que se concrete la práctica en él anunciada."

B] Siguiendo la práctica normal en Guinea-Bissau —la de las discusiones abiertas, estimuladas siempre por el **PAIGC** y por el gobierno—, el comisario Mário Cabral, en una gran convención recientemente celebrada en Bissau y en la que se reunieron estudiantes y sus familias con profesores, funcionarios del Cornisariado de Educación e interesados en general, hizo el balance de las actividades del año lectivo .que acababa de terminar. A continuación del balance, habló de las tareas principales del Cornisa Hado para el año lectivo siguiente, considerado corno "Año II de Organización".[16]

Toda la primera parte de su discurso, claro y directo, está centrada en el análisis de las dificultades y de los problemas a que hubo que hacer frente a partir de octubre de 1974, cuando el **PAIGC,** tras de hacer su entrada en Bissau, asumió el gobierno de todo el país: la retirada en masa de los profesores de nivel secundario, en su mayoría "militares que estaban aquí para oprimir a nuestro pueblo, para obstaculizar nuestro avance en el sentido del progreso"; la falta de experiencia en el comando de un Comisariado de Educación, en su organización, así como en las tareas de planeación, de organización y de reorganización curricular; en una palabra, lo mucho que había que hacer frente a la herencia de la enseñanza colonial que, corno bien se sabía, no podría ser transformada de la noche a la mañana. De ahí, como subraya el comisario, la respuesta negativa que se dio a la idea de algunos de cerrar sistemáticamente todas las escuelas. "Querían que cerráramos nuestras escuelas para reorganizar el Comisariado, para que pudiéramos de hecho llevar a

[16] ***Nô Pintcha,*** noviembre de 1976.

cabo una enseñanza como debe ser, con la calidad y los medios necesarios. Eso era un sueño. Ni siquiera hoy estaríamos en condiciones de comenzar nuestras clases, porque no hemos logrado hasta ahora contar con los medios que para tal enseñanza hacen falta."

Se refiere en seguida a los aciertos alcanzados y a los errores cometidos, a la dedicación de muchos, a las fallas de algunos. Poniendo de relieve lo que representó el período de octubre de 1974 a septiembre de 1975, como aprendizaje para todos los que se entregaron a las tareas de la educación, llama a ese período "Año de Experiencia", durante el cual se vio la necesidad de que el siguiente, el que ahora concluía, se llamara "Año I de Organización".

Al analizar las realizaciones logradas en el año que terminaba, o sea ese "Año I de Organización", y criticando una vez más las fallas que merecían ser criticadas y no escondidas, pero destacando asimismo los aciertos y el espíritu de militancia de la mayoría de sus camaradas del Comisariado de Educación, Mário Cabral habla no sólo de las dificultades, sino también del esfuerzo desarrollado en la estructuración del Comisariado, y de los resultados obtenidos a través de esa estructuración, con la creación, por ejemplo, de "órganos colectivos, como el Consejo Directivo, el Consejo Técnico Docente y el Consejo Administrativo", añadiendo que estos órganos han funcionado dinámicamente y han posibilitado discusiones constantes en torno a la realidad educativa del país.

Lo importante de esos Consejos no está, obviamente, en su existencia en sí misma, dentro de la estructura del Comisariado, puesto que también existen en otros ministerios de Educación. Lo importante es la práctica que en ellos se ha desarrollado, en coherencia con los objetivos a cuyo servicio están; el clima de búsqueda, de diálogo, que los caracteriza.

Su actividad, dice Mário Cabral, "viene permitiendo, de hecho, adelantar en nuestro trabajo".

Unas páginas antes, al hablar del sistema educativo que se está constituyendo en Guinea-Bissau, a partir de la práctica sobre la cual se piensa constantemente, inclusive en los Consejos arriba mencionados, decía más o menos que una de sus preocupaciones centrales era la de las relaciones entre la escuela, cualquiera que sea su nivel, y la realidad local, regional y nacional.

Creo que será interesante, una vez más, volver a Mário Cabral, en ese discurso-informe que he estado citando y comentando en las presentes páginas. "Uno de los objetivos principales de la transformación de nuestra enseñanza —dice— es hacer la vinculación de la escuela con la vida: vincularla con la comunidad donde se encuentra, con la *tabanca,* con el barrio; vincular la escuela con el trabajo productivo, en especial con el trabajo agrícola, y aproximarla a las organizaciones de masas (JAAC, pioneros, sindicatos, organización femenina). Podemos decir que ese trabajo ha sido realizado, y, en varias regiones, de manera bastante eficiente. En la región de Bafatá, por ejemplo, de 106 escuelas que hay, 96 han producido ya en sus campos agrícolas. En Bissau, aunque no hayamos conseguido los mismos resultados, mucho es también lo que se ha hecho."

"Sin embargo —continúa Mário Cabral—, es en la escuela de Có donde se ha conseguido el máximo de vinculación entre escuela y trabajo productivo, entre escuela y población local, con la integración de ésta a actividades culturales promovidas por aquélla. Podemos realmente considerar la escuela de Có como la primera del país, durante este año que termina."

Dedicaré, más adelante, algunas páginas a esta escuela o, más precisamente, al Centro de Formación de Profesores Máximo Gorki, por la importancia que está teniendo (de ello estoy seguro) en la educación del país, a lo cual se añade, de-modo especial, el apoyo que viene dando al esfuerzo de alfabetización de adultos.

Nos sentimos, particularmente Elza y yo, fuertemente encariñados con este Centro, que nunca dejamos de visitar en nuestros viajes a Guinea-Bissau. Desde la primera de esas visitas nos ha impresionado la dedicación de sus profesores y el optimismo crítico de que se hallan imbuidos en el desempeño de sus tareas.

Continuando con el análisis del informe del comisario Cabral en lo que se refiere a las realizaciones logradas en el año lectivo 1975-1976, me gustaría destacar los siguientes puntos que él menciona: participación de los estudiantes de nivel secundario de Bissau en las actividades productivas; creación, en el área de la enseñanza primaria, de un comité del Partido, al cual han ido asociándose los profesores, consiguiéndose así realizar un interesante trabajo cultural, al lado del desarrollo de una necesaria y correcta militancia; contribución excepcional de los niños de las escuelas, ayudados por sus profesores, a las conmemoraciones del XX aniversario del PAIGC, a través de números de "gimnástica masiva"; seminarios en que los responsables de las varias regiones educativas del país, por un lado, debatieron en conjunto sus dificultades, intercambiando experiencias acerca de la manera como están procurando superarlas, y, por otro lado, ahondaron su capacitación para así capacitar y re-capacitar a sus camaradas. "Debemos decir —afirma Cabral— que durante este año hemos conseguido asimismo terminar la formación de 30 profesores de primaria, que constituyen un número de cuadros mayor que el que los colonialistas portugueses capacitaron en sus 500 años de dominio."

(Este último dato habla, por sí solo, de las excelencias del colonialismo...)

La parte final de su balance la dedica Mário Cabral *a* las tareas principales del Comisariado de Educación para el año lectivo 1976-1977, llamado "Año II de Organización".

Tres son estas tareas. La primera es la participación de todas las escuelas en el Tercer Congreso del Par-

tido. "Pero, camaradas, ¿cómo vamos a dar nuestra contribución a este Congreso?", pregunta.

Es interesante meditar sobre la respuesta que el comisario da a la pregunta que él mismo se ha hecho. No sugiere ni mucho menos determina, por ejemplo, que se sometan los educandos del país a un ejercicio mecánico de memorización de algunos de los principios que norman al **PAIGC**, de lo cual podrían resultar "composiciones" más o menos estereotipadas acerca del Partido y de su Congreso. Como buen militante del Partido, que conoce sus principios porque en la práctica de ellos se ha venido formando desde hace mucho, el comisario sabe muy bien que no sería éste el camino a través del cual podría el Comisariado de Educación motivar a educandos y educadores a dar una contribución real al Congreso del **PAIGC**. No hace sugerencias mañosas en el sentido de una afiliación en masa al Partido porque sabe, igualmente, que el **PAICC** necesita militantes conscientes y dedicados a la causa del pueblo trabajador, y no "socios" que se adhieran de manera oportunista.

Por el contrario, lo que hace es un llamado a educadores y educandos para que juntos trabajen, en toda la medida de sus posibilidades, para obtener resultados aún más• positivos que los logrados en el año que terminaba. La participación consciente en tal esfuerzo sería una de las formas posibles no sólo de festejar el Tercer Congreso, sino de contribuir a él.

"La segunda tarea a que nos entregaremos es la de organizar la campaña nacional de alfabetización", dice el comisario, comentando lo que hasta entonces se había hecho y que necesitaba ser extendido y ahondado en el siguiente año lectivo. Se refiere en particular, en este sentido, a los trabajos realizados en varias regiones del país a través de las "brigadas" capacitadas y supervisadas por la Comisión Coordinadora de Alfabetización.

"Fuimos este año a las regiones. Para el año próximo necesitaremos una participación aún mayor de nuestros estudiantes, no sólo de Bissau, sino de las demás áreas del país."

En la esfera de la segunda tarea apuntada se encuentra un proyecto del Comisariado de Educación para el siguiente año: la celebración de un primer seminario de nivel internacional que se realizaría en Bissau, y en el que participarían delegaciones coordinadas por los ministros de Educación de Cabo Verde, São Tomé y Príncipe, Angola y Mozambique. En ese seminario se haría una evaluación de la práctica que se está siguiendo en dichos países, incluyendo naturalmente a Guinea-Bissau, en el campo de la educación en general y en el de la alfabetización de adultos en particular.

De una reunión como ésa podría resultar no sólo un rico aprendizaje de todos cuantos tomaran parte en ella, sino también la intensificación de la colaboración entre los países mencionados, los cuales, aun teniendo cada uno sus peculiaridades, se hallan comprometidos en una misma lucha: la de la reconstrucción nacional.

La tercera tarea se refiere a la importancia que es preciso dar a las relaciones entre la escuela y el trabajo productivo, procurando, por un lado, mejorar esas relaciones y, por otro, extenderlas al máximo en todo el ámbito del país.

"El camarada Amílcar Cabral solía decir: `Soy un simple africano que quiso pagar su deuda para con su pueblo y vivir su época'. ¡ Paguemos todos nuestra deuda y vivamos nuestra época! Época de liberación total, de independencia, que requiere nuestro compromiso, también total, en la superación del analfabetismo, en el combate contra el subdesarrollo, en la reconstrucción nacional" —concluye el comisario.

No sé si estaré siendo capaz, en la redacción de esta introducción —con la cual espero no estar molestando demasiado a los lectores y lectoras—, de realizar lo que me propuse con ella desde su comienzo: ofrecerles un cuadro de lo que se ha estado haciendo en Guinea-

Bissau, aunque desde el comienzo sabía que mi cuadro no iba a ser completo. Son, en su totalidad, realizaciones que nos interesan de cerca, que nos han enriquecido con enseñanzas, y para el desarrollo de algunas de las cuales hemos dado una mínima contribución de manera militante y no estrictamente profesional.

Es tal la riqueza de la experiencia guineense en su conjunto, que hablar de ella en unas cuantas palabras es tarea casi inaccesible. De ahí que me esté prolongando, a pesar de haberme propuesto omitir ciertos aspectos o pormenores no menos importantes, quizá, que los mencionados.

c] En un intento de seguir cumpliendo el objetivo de esta introducción, me dedicaré ahora a hacer algunos comentarios sobre el Centro de Capacitación Máximo Gorki.

Lo visitamos por primera vez Elza y yo, junto con el equipo del **mwc,** en febrero de este año.

El Centro está establecido en Có, pequeña aldea rural, en la zona de Cacheu, a 50 kilómetros al norte de Bissau. Mientras nos dirigíamos a Có, muy de mañana, Mário Cabral nos hablaba del Centro con gran entusiasmo y nos contaba su historia reciente.

En noviembre del año pasado, un grupo de educadores había ido a hablar con él en Bissau para exponerle, sin rodeos, su proyecto: crear un centro de capacitación y superación de profesores en un viejo cuartel del ejército colonial, que había quedado vacío después de la independencia del país —uno de los muchos cuarteles que los colonialistas portugueses prodigaron por todo el país, generalmente cercados de alambre de púas, con minas alrededor, y dentro de los cuales se fueron convirtiendo, cada vez más, en prisioneros de sí mismos.

Había mucho que hacer para higienizar y mejorar, en todos los sentidos, las instalaciones de lo que antes había sido un punto fortificado del invasor y un centro también, pero un centro en que los colonialistas torturaban hasta la muerte a los nacionales, frente a cuya determinación acababan, no pocas veces, por asustarse.

En este sentido, en cierta forma, el cuartel engendraba, sin quererlo, el futuro Centro de formación político-pedagógica, cuyos primeros miembros —educadores a través del ejemplo— venían a ser los héroes del pueblo que allí habían sido torturados y muertos por la violencia colonialista. Yo visité en septiembre de este año la sepultura de uno de ellos, identificada recientemente por personas de la población local, que sabían el precio que muchos de los suyos habían tenido que pagar por su rebeldía y por su valor de querer ser —y ser con su pueblo.

En el momento de nuestra primera visita hacía, pues, sólo cuatro meses de que aquel grupo de educadores, todos ellos de la fase de la lucha, con gran experiencia de lo que había significado la educación en las zonas liberadas, había comenzado a entregarse totalmente a los trabajos para la instalación del Centro.

Reflexionando sobre las experiencias vividas por aquellos educadores en las zonas liberadas, el Centro nacía en la unidad del trabajo manual con el trabajo intelectual. Por una parte, los miembros del Centro se entregaban a las tareas de limpieza del inmundo cuartel, blanqueaban sus dependencias, mejoraban sus condiciones sanitarias, desmontaban el campo aledaño, plantaban árboles, higienizaban el pozo (que suministra, por cierto, un agua excelente). Y por otra parte, a ciertas horas del día, se reunían para pensar en la organización administrativa del Centro, en la manera de integrarlo eficientemente a la vida de la comunidad y en sus actividades político-pedagógicas, preparándose así para recibir al primer grupo de educandos.

La práctica que se está llevando a cabo en este Centro implica, no una capacitación y re-capacitación de profesores en términos verbalistas, sellada en la in-

timidad de sus salones de clase, sino, por el contrario, la unidad de la práctica y la teoría y una comunión cada vez más eficaz con la población que lo rodea. La impresión que me da es que allí se está constituyendo, cada día que pasa, un verdadero centro universitario del pueblo. Siento que allí va a crearse ese tipo de universidad a que me refería en cierto momento de la primera parte de la presente introducción: la que nace en el seno del pueblo trabajador y que, fundándose en el trabajo productivo, se entrega al esfuerzo sistematizador del conocimiento que resulta de la propia práctica. De ahí que el Centro de Có, fiel al espíritu que marcó la educación en las zonas liberadas, se haya empeñado en superar ciertas dicotomías, sin lo cual no le sería posible avanzar en esa dirección. Me refiero a la dicotomía ya anotada entre trabajo manual y trabajo intelectual y a la dicotomía entre enseñar y aprender.

La superación de la primera dicotomía, ligada necesariamente a la superación de la otra, o sea la de práctica y teoría, está siendo intensamente vivida. No estará de más repetir que el Centro nació justamente en el ejercicio de esta superación. Por otra parte, toda su actividad formadora, desde el momento en que recibió a la primera generación de educandos, viene haciéndose de acuerdo con ese principio. Todos los que integran el Centro se entregan al trabajo productivo, asociado al intelectual.

En septiembre de este año vi sus áreas cultivadas. Había maíz, mandioca, batata, frutas y hortalizas. A los cultivos se añade ahora, con la colaboración del Comisariado de Agricultura, la cría de gallinas, patos, cerdos y carneros, con todo lo cual el Centro se va haciendo autosuficiente.

La participación de todos en el trabajo productivo es ya en sí misma, sin duda, algo sumamente positivo. Pero sería de lamentar que, por un lado, no se tuviera en el propio trabajo productivo una fuente de conocimiento diversificado (y no sólo de conocimientos agrícolas, aunque éstos fueran los más fáciles), y que, por otro lado, la capacitación y la re-capacitación de los profesores-educandos, en el área, por ejemplo, de la enseñanza básica, no se encontrara fundada en la práctica de ese trabajo productivo. En otras palabras, sería triste que, después del tiempo dedicado al cultivo y a la cosecha y a las actividades de limpieza del Centro, quienes a él acuden para su capacitación como profesores se encaminaran a sus salones de clase a meterse en un quehacer tradicional, oyendo discursos sobre cómo enseñar. De ahí la necesidad de que el Centro tenga su propia escuela primaria experimental, que hará aumentar indiscutiblemente la rentabilidad de su tarea formadora. No se ha dado aún este paso; pero mientras tanto el Centro cuenta, no lejos, con la colaboración de una escuela primaria de la misma comunidad, donde los educandos hacen sus observaciones.

Aunque tiene todavía que hacer frente a enormes obstáculos materiales, que no necesitan siquiera ser enumerados, la formación que se está intentando conseguir se basa en el análisis de la práctica. Por otra parte, en la práctica de analizar la práctica se viene experimentando, asimismo, la unidad entre el acto de enseñar y el acto de aprender. Esta unidad se está viviendo no sólo en las actividades docentes del Centro, las que se desarrollan entre su equipo de profesores y los educandos, sino también en las relaciones que todos ellos, profesores y futuros profesores, están trabando cada vez más eficazmente con las poblaciones de las *tabancas* que rodean al Centro.

A decir verdad, la afirmación de que "quien sabe enseña a quien no sabe" no adquiere sentido revolucionario sino en la unidad dialéctica entre el enseñar y el aprender. La afirmación es válida cuando quien sabe, sabe, primero, que el proceso en que algo ha aprendido es social, y, segundo, que al enseñar lo que sabe a quien no lo sabe, sabe también que puede aprender de él o

de ella algo que no sabía. Éste es el espíritu que se percibe en Có. Espíritu que mueve al **PAIGC** y que caracterizó su actividad político-pedagógica desde los comienzos de su constitución en Bissau y lo acompañó en el Instituto de Formación de Cuadros en Conakry, a través, sobre todo, del ejemplo vivo de Amílcar Cabral. Espíritu que prosigue en la lucha y que anima la educación en las zonas liberadas cuya continuidad es el Centro de Có.

En estos momentos, los profesores efectivos del Centro están pensando en llevar a cabo, con el apoyo del comisario Mário Cabral, algunos seminarios para ahondar diferentes aspectos en el campo general de la educación y de las ciencias sociales, como medio de aumentar su eficiencia en el desarrollo de su tarea formadora.

Aunque de las consideraciones hasta ahora hechas en torno al Centro de Có se puede inferir fácilmente el énfasis que se da allí a lo político, siempre presente en todas las actividades, creo interesante decir unas palabras más sobre este aspecto. El nacimiento del Centro no fue sólo el resultado del sueño posible de aquel equipo y del apoyo del Comisariado de Educación. En el sueño del equipo estaba la convicción de que el Centro no podría aparecer de la noche a la mañana, como un regalo que se le hiciera a la comunidad. En consecuencia, el sueño del equipo tenía que ser asumido también por la comunidad como algo suyo, sin lo cual no habría tenido sentido, de la misma manera como el sueño de liberación de aquellos y de aquellas que, al lado de Amílcar Cabral, crearon el **PMGC**, necesitó ser encarnado por el pueblo de Guinea y Cabo Verde, pues sólo así pudo convertirse en realidad. De ahí el trabajo político inicial del equipo, a nivel de comités de ***tabancas,*** a través del cual, al interpretarse el proyecto de constitución del Centro, ya se movilizaba a la población para que participara activamente en el esfuerzo primero de su creación. Así, con el empeño común de la población y del equipo, fue como se hizo la limpieza del viejo cuartel y el desmonte del terreno, trabajos en que intervino la población local con sus instrumentos de trabajo.

De esta manera, en la actividad basada en la ayuda mutua, se selló el diálogo en constante crecimiento entre el Centro y las poblaciones de las *tabancas.*

Esta comunión sólida entre las poblaciones y el Centro, sentido por ellas como cosa suya, fue la que posibilitó, a partir de junio de este año, una de las mejores experiencias en el campo de la alfabetización de adultos que nosotros hayamos observado, como pudimos hacerlo sobre todo en septiembre último.

En esta experiencia, llevada a .cabo por profesores-educandos, formados por miembros de la Comisión Coordinadora de los Trabajos de Alfabetización de Adultos, se hizo el mejor censo socioeconómico y cultural de un área, en Guinea-Bissau, gracias a lo cual pudo lograrse una adecuada selección de las palabras generadoras con que se inició el esfuerzo de alfabetización, en el sentido dinámico tantas veces mencionado.

Poco a poco, en comunión siempre con las poblaciones de las *tabancas,* el Centro va extendiendo e intensificando su acción. "Hemos hecho lo posible —dice su director, Jorge Ampa— por cumplir de lleno el objetivo de nuestra escuela, o sea, vincularla con la vida de la población. Tenemos un puesto de salud, atendido por un equipo de tres miembros con preparación de enfermeros. Las consultas son diarias, y llegan a sumar más de cien por mes. En el período de abril a junio se atendió a 294 enfermos."

De acuerdo con la política del Comisariado de Salud, que concede un lugar preponderante a la medicina preventiva, el Centro se preocupa al máximo por la educación sanitaria de las poblaciones y, siempre en colaboración con los comités de ***tabancas,*** celebra reuniones de estudio en que se discuten ciertos aspectos "mágicos" relacionados con la salud. Las "debilidades de la cultura" a que aludía Amílcar Cabral.

Estas reuniones, o, podría decirse, estos seminarios en que se discuten problemas sanitarios con el pueblo, celebrados *a* veces en el terreno despejado, especie de pequeña plaza, que suele haber en el centro de las *tabancas,* a veces a la sombra de un árbol, o bajo las *patotas* o cobertizos construidos por la población, corno los que vi albergando algunos de los Círculos de Cultura, se centran constantemente en el análisis de la práctica social de la comunidad. Toda práctica, en efecto, va desarrollando una comprensión del mundo, y, fiel al comportamiento que siempre caracterizó al **PAIGC,** el Centro hace de esa comprensión el tema constante de su trabajo con las poblaciones. En último análisis, la superación de las "debilidades *de* la cultura" que se constituyen en la práctica social requiere la transformación de esta práctica, a través de las alteraciones que se van dando en las relaciones sociales de producción. Pero como esta superación no es mecánica, sino dialéctica, la acción político-pedagógica a ella enderezada no es sólo importante, sino fundamental. Por otra parte, y debido a eso mismo, los seminarios acerca de la educación sanitaria vinculan generalmente con el análisis de la salud la comprensión crítica del esfuerzo de reconstrucción nacional, lo cual significa asimismo discutir la salud en sus relaciones con la producción, sobre todo con la manera como se da la producción y las relaciones sociales que se van creando de acuerdo con los diferentes modos de producción. Son discusiones que necesariamente se prolongan en debates de orden político.

Este esfuerzo serio de politización, que puede girar en torno a cualquiera de las actividades de la población —las que se refieren a la educación sanitaria, las relacionadas con la producción o las que tienen que ver con la alfabetización de adultos, todas ellas, en realidad, vinculadas entre sí—, va llegando también a los profesores de las escuelitas primarias localizadas en **el** área mayor en que está situado el Centro. Pero, como

he venido haciéndolo notar, en todas estas acciones no **se** prescinde nunca de la estrecha intimidad con el comité político de las *tabancas.*

"Colaboramos siempre con el comité de *tabanca* —dice Jorge Ampa— y participamos en sus reuniones con la población. Son reuniones presididas por el comité."

Creo, sin embargo, que problemas como el de las relaciones entre salud, educación y el "modo de producción, que en cada fase de la historia representa el resultado de la búsqueda incesante de un equilibrio dinámico entre el nivel de las fuerzas productivas y el régimen de utilización social de estas fuerzas", [17] al lado de la formación en torno a conocimientos específicos en los campos de la salud y de la agricultura, deberían constituir objeto de seminarios realizados por el equipo de profesores efectivos del Centro, con miras a su trabajo formador para con los profesores-educandos. También debería haber seminarios sobre cuestiones como la de la enajenación cultural, provocada necesariamente, sobre todo en ciertos sectores de la población, por la presencia colonialista, y que Amílcar Cabral discutía, como siempre, de manera tan lúcida.

En verdad, a medida que el Centro de Có amplía sus actividades como escuela de capacitación de profesores (la primera generación de educandos fue de 30; la segunda, de 60; y para el año lectivo 1977-1978 el Centro podrá acoger a 100) y sus equipos intensifican su acción político-pedagógica al lado de las poblaciones de las *tabancas,* se va imponiendo un mayor rigor en el conocimiento de la realidad sobre la que esos equipos actúan.

Comprometidos cada vez más en ese mutuo proceso de aprendizaje, los equipos se encuentran, pues, insertos en un acto de conocimiento cuyos sujetos son por una parte ellos mismos, y por otra parte los grupos po-

[17] Amílcar Cabral, *op. cit.,* p. 320.

pulares con los cuales entran en diálogo. Aprendiendo, indiscutiblemente, de estos y con estos grupos, los equipos del Centro tienen, sin embargo, una tarea de la que no pueden escapar y para la cual necesitan prepararse: la de ayudar, en el sentido auténtico de la palabra, a esos grupos, mediante el análisis de su práctica, a ir sistematizando el conocimiento que de ella deriva, haciendo que la mera opinión sobre los hechos sea superada por una comprensión crítica de ellos.

Semejante tarea, con cuyo desarrollo y ahondamiento el Centro se está convirtiendo en aquella unidad universitaria del pueblo que antes he mencionado, implica que los equipos y los grupo/ populares tomen la cotidianidad como objeto de su reflexión. "Tomar distancia" de la cotidianidad en que generalmente se encuentran "inmersos" (atribuyendo, no raras veces, a los hechos que en ella se dan una "legalidad" intocable) es un paso indispensable para "emerger" de ella y para ver en qué consiste realmente.

Pero, repito, la condición necesaria para este paso es que la "toma de distancia" de la cotidianidad se dé en el análisis de la práctica realizada o en realización, y se alargue en la práctica subsiguiente, cualquiera que sea, siempre social.

Una vez que los grupos populares han hecho un análisis crítico de su forma de estar siendo en el mundo de la cotidianidad más inmediata, la de su *tabanca,* y una vez que han percibido la razón de ser de los hechos que en ella se dan, se hacen capaces de sobrepasar los horizontes estrechos de la *tabanca,* o incluso de la zona, para alcanzar la visión global de la realidad, indispensable para la comprensión de la propia tarea de reconstrucción nacional.

En este sentido, una actividad político-pedagógica como la descrita, actividad que pone en práctica una teoría dialéctica del conocimiento, es en sí misma una dimensión fundamental del esfuerzo de reconstrucción nacional. Y la reconstrucción nacional se alarga, obviamente, en la creación de una nueva sociedad, sociedad de trabajadores de la cual debe emerger un nuevo tipo de intelectual: el que se forja en la unidad entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, entre la práctica y la teoría.

El Centro de Có, a juzgar por el espíritu que lo anima, bien puede ser el que más contribuya a la formación de ese nuevo intelectual.

Estoy convencido de que dentro de algunos años, en la continuidad de un ejercicio en que no hay lugar para una concepción estática ni elitista del conocimiento, el Centro de Có, sin desentenderse nunca del trabajo sistematizador del conocimiento dei pueblo —un trabajo que tiene que ser hecho con él, y un conocimiento que deriva continuamente de su propia práctica—, se irá convirtiendo en aquel centro universitario de que antes he hablado.

No hay por qué no prever, en el curso de su acción, y de acuerdo con el creciente nivel de curiosidad de los grupos populares con los cuales ha comenzado a trabajar, así como en función de las necesidades locales, regionales y nacionales, percibidas y asumidas por la población, que en cierto momento no le sea ya posible a este Centro formar, entre los miembros de la comunidad, enfermeros, técnicos agrícolas, avicultores, mecánicos, electricistas, etc., o sea diferentes especialistas cuyo proceso de formación no terminaría ahí, sino que proseguiría y se ahondaría en la evaluación constante de su práctica.

Lo importante es que la formación de esos futuros especialistas, venidos de una escuela amplia que es la vida misma, se haga en la comprensión crítica y no estrecha o ingenua de cada práctica específica, en el cuadro general de la práctica social de la que forman parte. Y la comprensión crítica, ya sea de la práctica específica, ya de la práctica social general, exige la formación política concomitantemente con la técnico-profesional.

Teniendo en cuenta todo lo que se está haciendo en este Centro y a partir de él, y teniendo también en cuenta todo lo que podrá hacerse a raíz de lo que ya se hace, sería una contradicción que su administración estuviera concentrada en manos de una sola persona, la de su director. No es así, por fortuna. El gobierno del Centro se ejerce a través del director, de un grupo de profesores efectivos y de un grupo de profesores-educandos, con participación igual. Este órgano dirigente se reúne semanalmente, y en cada reunión se hace el balance o evaluación de lo ocurrido en la- semana que ha pasado. Sin límite de tiempo se discuten ideas y problemas, pues se evita, 'en la medida de lo posible, la necesidad de decisión mediante voto. "Cuando votamos —dice Jorge Ampa—, es porque hay desacuerdo."

En estas "reuniones de dirección" se esbozan líneas generales, pero detenidamente estudiadas, con respecto a la vida del Centro, incluyendo sus proyectos de acción en la comunidad, líneas que son propuestas al debate de la asamblea general, en la que toman parte todos los profesores-educandos. No pocas veces surgen en las "reuniones de asamblea" nuevas propuestas, con las cuales se enriquecen los planes del comité directivo en beneficio del interés común.

Por otro lado, también sería una contradicción que este Centro, ligado al Comisariado de Educación, pero a 50 kilómetros de él y con precarias condiciones de comunicación, estuviera dependiendo del órgano central para la solución de sus problemas inmediatos y para la organización de sus planes de trabajo. Lo esencial es la armonía entre estos planes y los objetivos de la educación nacional, cuya formulación corresponde al Comisariado de Educación, en coherencia con la política del PAIGC, realizada por el gobierno. En último análisis, el Comisariado de Educación opera, en el nivel nacional, con el mismo espíritu que el Centro de Có en el suyo: abierta y democráticamente. En lugar (le

asfixiar iniciativas con un sinnúmero de exigencias burocratizantes, el Comisariado estimula y hasta exige la iniciativa, la creatividad, sin permitir que su acción se pierda en ese mundo de papeles que van y vienen y cuya función principal parece ser la de que uno "tome cuenta" del otro, llenando así el vacío de la inoperancia burocratista. No hay vacíos inoperantes, "llenos" de gente, ni en el Comisariado de Educación ni en el Centro de Có. Este, marcado por la excelente experiencia llevada a cabo en las zonas liberadas por el PAIGC, y de la cual, como antes dije, es indiscutiblemente una prolongación, se está convirtiendo en un ejemplo de creatividad y de militancia.

"Dentro del Año II de Organización —afirma su director— vamos a trabajar más y mejor, concentrando nuestra acción en el Tercer Congreso del Partido, que se va a celebrar en breve." Procurando intensificar las actividades práctico-teóricas en el Centro es como "se pretende saludar el acontecimiento". En este sentido, "si obtuvimos una aprobación de 100 por ciento en el año que terminó, vamos a hacer todo lo posible por conseguir el mismo resultado el año que viene".

No es gratuito que el Centro de Formación de Profesores Máximo Gorki, de la villa de Có, haya sido considerado, en el pasado año lectivo, como la escuela modelo del país.

o] Prosiguiendo en esta conversación, tal vez un tanto prolongada, pero necesaria —ya que sin ella las cartas que siguen perderían, creo, mucho de su significación—, me gustaría hacer algunos comentarios, que no serán los últimos, acerca de una reunión a la que asistimos en febrero de este año. La reunión, en un lugar situado algunos kilómetros más al norte de Có, era entre un grupo significativo de una comunidad campesina y el comisario de Educación, con la presencia, también, del responsable político de la zona.

Era la primera vez que, en el proceso de nuestro aprendizaje de la realidad de Guinea-Bissau, entrábamos en contacto con un grupo de campesinos. Obviamente, lo que nos interesaba sobre todo era captar en la medida de lo posible cómo se veían a sí mismos en sus relaciones con el Partido y con el gobierno, en el cuadro general de la lucha por la reconstrucción nacional; qué significaba para ellos esta lucha, en cuanto continuidad de la otra, la de liberación nacional, a la cual habían dado su apoyo, en todo lo posible, dada la represión colonialista a que se hallaban sometidos.

La reunión se llevó a cabo, no en una sala arreglada y expresamente preparada, sino a la sombra de un enorme árbol centenario. La mejor manera que la población tenía de demostrar su hospitalidad era recibir a la delegación en aquella sombra acogedora, para conversar allí, en íntima relación con su mundo natural, acerca de sus problemas.

Tuve entonces la impresión de que el área de sombra que produce el enorme árbol es una especie de centro político-cultural de la población, un lugar de reunión en que se conversa informalmente, pero en que se discuten también los planes de trabajo común. Y me puse a pensar cómo podría aprovecharse esa sombra en programas de educación informal.

Cuando caminaba en dirección al árbol, mirando su follaje, me acordaba de que a la sombra de árboles como ése, en la selva, solía celebrar Amílcar Cabral, durante la lucha, muchos de los seminarios en que evaluaba, con los "militantes armados", su acción contra el ejército colonialista —seminarios en los cuales el análisis de carácter táctico-militar nunca dejó de prolongarse en discusiones de orden político, en debates sobre la cultura, con los cuales se iba haciendo la formación permanente de los cuadros.

Me acordaba también de algo que me había dicho un militante, no exactamente a propósito de esos seminarios, sino hablando de una de las muchas reuniones que Amílcar Cabral había tenido con campesinos cuando, dirigiendo una investigación acerca de la realidad agraria del país, estuvo recorriendo todo el país.

Amílcar Cabral aprovechaba la oportunidad que la investigación le ofrecía para hablar discretamente de la realidad opresiva en que se hallaba el pueblo y a la vez ir detectando futuros cuadros para el PAIGC, el cual se fundó el 19 de septiembre de 1956, tres años después de iniciado el censo.[18]

En cierto momento de su conversación con los campesinos, en la reunión a que se refería el militante, que era también a la sombra de un árbol, Cabral se levanta con una semilla de *dendê* en la mano y, escogiendo un sitio adecuado, hace un hoyo en el suelo y la siembra. Después, paseando la mirada por los campesinos que lo rodean, les dice: "Muchas cosas van a suceder en nuestro país, y cosas hechas por nosotros, por el pueblo de Guinea, antes de que la palmera que nacerá de esta semilla dé los primeros frutos."

"Años después —me dijo el militante— se celebró una reunión del comité del PAIGC de aquella región al lado de la palmera, que estaba dando su primer racimo."

Al hacer aquel discurso, que no tenía únicamente una dimensión oral —o sea la declaración de: que muchas cosas, hechas por el pueblo, iban a ocurrir en el país antes de que la palmera fructificara por primera vez—, sino que incluía asimismo el acto de sembrar la palmera, Cabral habló un lenguaje de esperanza. No de una falsa esperanza, que es la de quien espera en la pura espera, y que por consiguiente vive un tiempo

[18] Este censo estuvo organizado por el entonces llamado Ministerio de Ultramar portugués, en 1953, en cumplimiento de un compromiso asumido por la delegación portuguesa que participó en una conferencia promovida por la FAO —organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura— en Londres, el año de 1947, y según el cual Portugal haría un censo agrícola en sus posesiones ultramarinas.

de espera vana. La espera sólo es esperanzada cuando se da en la unidad entre la acción transformadora del inundo y la reflexión crítica sobre ella ejercida.

Al hablar aquel lenguaje, en una relación horizontal con los campesinos, Amílcar Cabral comenzaba el enraizamiento, en mitad del pueblo, del **PAIGC** en formación, al mismo tiempo que intensificaba el aprendizaje de su "reafricanización", asociada al "suicidio de clase" que se imponía a los intelectuales revolucionarios africanos para "no traicionar los ideales de la revolución", y sobre el cual habló tan claramente en sus textos.

Pero vuelvo a la reunión a que antes me estaba refiriendo. Una vez abierta, el comisario Mário Cabral explicó en pocas palabras la razón de nuestra presencia en Guinea-Bissau, habló del trabajo que estábamos haciendo junto con los nacionales en el campo de la educación, y terminó diciendo que estaba allí como responsable de la educación del país, para oírlos debatir entre ellos, libremente, sus necesidades más apremiantes.

Inmediatamente, los cinco más viejos del grupo se reunieron en un círculo dentro del círculo mayor, discutiendo en voz baja, mientras los demás permanecíamos silenciosos.

Un joven que estaba junto a mí me dijo: "Están conversando unos con otros para establecer el orden en que deben hablar, y también para definir algunos de los puntos sobre los cuales van a hablar." Y añadió que así lo hacen siempre.

Un educador del lado de acá del mundo, insensible a la comprensión de otras culturas, y convencido, sobre todo, de que la suya es la única válida, ya hubiera comenzado a descubrir aquí señales de ineficiencia, puesto que —diría él— esos hombres no se habían "preparado en serio para la reunión".

En un instante dado comenzaron los cinco a hablar, uno por uno. Los cinco se mostraron ricos en el uso de metáforas y de gestos con que subrayaban sus afirmaciones.

Refiriéndose a las violencias de los colonialistas, uno de ellos se doblaba y se volvía a doblar para encarnar las palabras con que describía los malos tratos recibidos. Iba de un lado a otro, dentro del círculo de sombra en que estábamos, con diferentes movimientos corporales, para expresar mejor tal o cual aspecto de la historia que nos estaba contando. Ninguno de ellos habló estáticamente, disociando la palabra de su cuerpo. Ninguno de ellos dijo su palabra para que fuera escuchada y no más. En África la palabra existe también para ser "vista", envuelta en los gestos necesarios. Ninguno de ellos —como de modo general ocurre en África, con excepción de los intelectuales que, "desafricanizados", niegan sus raíces— reveló miedo o vergüenza de usar su cuerpo en el proceso de su expresión.

Y, mientras yo los veía y los oía hablar con la fuerza de sus metáforas y la ligereza de movimientos de sus cuerpos, pensaba en las posibilidades innumerables que se abren, con esas fuentes culturales africanas, a una educación liberadora. Hablaron también del momento actual, de su ánimo de participar en el esfuerzo de reconstrucción nacional, mencionando al mismo tiempo las dificultades con que se topaban.

El más viejo de los "hombres grandes", el último en tomar la palabra, siempre a la sombra acogedora del enorme árbol, nos habló a todos en un lenguaje que era también de esperanza.

"El **PAIGC** —dijo, más o menos—, con sus veinte años de vida, es todavía un niño. Veinte años son mucho en la vida de una persona, pero no en la vida de un pueblo y de su partido. Lo bueno del **PAIGC** es que ha aprendido a andar al mismo tiempo que el pueblo. Yo no veré las cosas grandes que el pueblo de Guinea-Bissau, el **PAIGC** y el gobierno van a hacer. Pero los hijos de nuestros hijos las van a ver. Ellos van a vivir tiempos diferentes. Pero para eso es preciso que yo (que no voy a ver esos tiempos) y todos nosotros hagamos ahora lo que ahora es necesario hacer."

Esto era en febrero, cuando acabábamos de visitar por vez primera el Centro de Có, que estaba entonces en sus comienzos. En el regreso a Bissau, impregnado de lo que había presenciado, preveía lo que vendría a ser aquella escuela a medida que se fuera "mojando" de la realidad circundante y estrechando su comunión con campesinos como aquéllos, cuyas palabras acababa de "ver" y de oír.

Cada vez que hacemos el viaje a Guinea-Bissau, hay un tiempo reservado para nuevos encuentros o nuevas visitas (al lado de los "re-encuentros" y de las "re-visitas"), con lo cual vamos entrando más y más en la "intimidad" de su realidad. No voy a hablar aquí de todos esos encuentros, de todas esas visitas, por más que en cada uno de ellos o de ellas tengamos siempre algo interesante que registrar. Con todo, me parece importante decir que tanto los nuevos encuentros como las nuevas visitas son fundamentales e indispensables para nuestra práctica con los equipos nacionales. Forman parte del método de trabajo que hemos adoptado, un método en que constantemente tratamos de ver, oír e indagar, sometiendo a los nacionales los resultados de nuestra curiosidad.

Estamos siempre atentos al más simple pormenor que nos llame la atención en una de esas visitas o en uno de esos encuentros, y que nos desafíe a una reflexión que comunicarles a los nacionales.

Sería en verdad imposible que, en nuestros viajes al país, participáramos de manera eficiente en los seminarios de evaluación, junto con la Comisión Coordinadora de Alfabetización, 1) si, quedándonos únicamente en Bissau, no observáramos la práctica que se está realizando en otras regiones del país, y 2) si no procuráramos conocer, de cerca, lo que se está haciendo **en** otros sectores de actividad que no son los de la alfabetización de adultos.

E] En las consideraciones que siguen, y con las cuales cerraré esta introducción que, en muchos aspectos, se prolonga en las cartas, intentaré una síntesis de las actividades desarrolladas durante este año en Guinea-Bissau en el campo de la alfabetización de adultos.

Hay un punto que me parece necesario poner de relieve, antes que cualquier otra cosa. Es el que se refiere a la "línea de masas" que caracteriza la práctica y la visión de la alfabetización en el país. Lo que con esto se pretende fundamentalmente es que la alfabetización de adultos, como acto político, en coherencia con los principios del PAIGC, que informan la acción del gobierno, se haga a través de un, real compromiso por parte del pueblo. En otras palabras, que los programas de alfabetización de adultos, dondequiera que se inicien, de acuerdo con las prioridades establecidas por **el** Partido y por el gobierno, sean asumidos, en toda la medida de lo posible, por las poblaciones locales. De ahí la relación indispensable entre los programas de alfabetización de adultos y la acción de los comités políticos de *tabancas* y de barrios, de tal manera que sea a través de esos comités como los educadores o animadores, en cuanto militantes también, se acerquen a las poblaciones. En verdad, lo que marca la "línea de masas", lo que la define como tal, es su antielitismo revolucionario, su antipaternalismo, es el papel de "...i-jetos que las masas populares deben asumir en ella, a través de su intervención activa en la programación misma de la campaña, es el dinamismo dialéctico entre táctica y estrategia en que siempre se encuentra. Desde el punto de vista estratégico, la "línea de masas"• se orienta constantemente hacia la generalización a la globalidad de la sociedad en que se lleva a cabo; desde el punto de vista táctico, sin embargo, puede partir, no de la totalidad, si las condiciones objetivas y subjetivas no lo permiten, sino de aquellas áreas en que estas condiciones ya se están dando o se muestran prontas *a* darse. Si las condiciones ya están dadas, en todo o en

parte, el esfuerzo de alfabetización se desarrolla rápidamente; si las condiciones están prontas a darse, ese esfuerzo las ayudará a concretarse; y si las condiciones no existen y están muy lejos de existir, la alfabetización carece de sentido. No hay, por eso, posibilidad de confundir la "línea de masas" con la generalización voluntarista de la alfabetización.

Si toda campaña de alfabetización, en una "línea de masas", implica tarde o temprano su generalización a la globalidad de la sociedad en que se da, no toda generalización de una campaña significa su inserción en una "línea de masas".

En el caso de Guinea-Bissau, la.fijación de zonas y de sectores prioritarios para el lanzamiento de la campaña nacional de alfabetización, de acuerdo con la realidad del país, coincide con la "línea de masas" en lugar de negarla.

Al contrario también de lo que ocurre con la generalización voluntarista de la alfabetización, la "línea de masas" exige de las mujeres y de los hombres en ella implicados que se ejerciten, permanentemente, en la tensión entre la impaciencia y la paciencia. La generalización voluntarista, en cambio, revela en aquellas y en aquellos que a ella se entregan la negación de esa tensión, de donde resulta que a lo que se entregan es a la pura impaciencia. Su tendencia, al romperse la tensión necesaria, es inclinarse a acelerar el proceso independientemente de si hay o no condiciones para ello, es enseñar sin aprender, es transferir el conocimiento so pretexto de que "no hay tiempo que perder".

La ruptura de la tensión, en tales circunstancias, entre la impaciencia y la paciencia, los remite a los esquemas de una pedagogía antidialógica en cuya práctica, independientemente de ,sus intenciones, el conocimiento aparece como algo terminado, concluido. Y no se percibe la contradicción entre la práctica en la cual el conocimiento es transferido como un "paquete" y el discurso en que se habla de él en términos dinámicos.

Lo contrario, por otro lado, sería una ruptura de la cual resultara la casi desaparición de la impaciencia que, en tensión con la paciencia, mueve y empuja. En este caso es muy fácil resbalar hacia la pasividad que, "dejando las cosas como están para ver cómo quedan", no tiene nada que ver con el sentido militantemente revolucionario de la "línea de masas". En ésta, pues, la paciencia no es conformismo. Significa sólo que la mejor manera de hacer mañana lo imposible de hoy es realizar hoy lo posible de hoy.

En Amílcar Cabral nunca se rompe esa tensión. En su práctica revolucionaria y en sus reflexiones sobre ella, que dejó en sus textos, la tensión está siempre presente. "Debemos caminar aprisa —dice—, pero no correr; sin oportunismos, sin entusiasmos que nos hagan perder de vista la realidad concreta. Más vale comenzar la lucha armada con un retraso aparente, pero con garantías de continuidad, que comenzarla temprano o en cualquier momento, sin tener realizadas todas las condiciones que garanticen su continuidad y la victoria para nuestro pueblo." Y más adelante: "Conocer bien nuestras fuerzas, tener en cada momento una conciencia perfecta de las cosas que podemos hacer. Evaluar bien nuestras posibilidades en cada área, en cada unidad de las fuerzas armadas, actuar siempre de acuerdo con esas posibilidades y hacer todo lo posible por mejorar nuestras fuerzas y nuestra capacidad, tanto en cl plano de los hombres como en el material. Nunca hacer menos de lo que podemos y debemos hacer, pero no pretender, en ningún caso, hacer cosas que realmente no estamos aún en condiciones de hacer."[19]

Siguiendo esos principios, válidos no sólo para la lucha de liberación, ayer, sino también para la de reconstrucción nacional, hoy, es como el gobierno de Guinea-Bissau, a través de su Comisariado de Educa-

» Amílcar Cabral, ***PAIGC, Unidade e luta,*** Lisboa, Publ. Nova Aurora, 1974, pp. 12 y 31.

ción, viene trabajando en el campo de la alfabetización de adultos. Por eso, a pesar de ser nacional, su campaña parte, como antes hice notar, de aquellas zonas y de aquellos sectores que, propiciando una práctica válida, ofrecen a los cuadros que en ella participan un rico e indispensable aprendizaje, con el cual se preparan para extender y profundizar su acción.

Este aspecto de la capacitación de cuadros para la puesta en práctica de una pedagogía como la que he expuesto tan insistentemente en este texto y corno la que he descrito en trabajos anteriores, pedagogía que coincide con los principios básicos del PAtce, no puede dejar de ser un dato fundamental en el cuadro general de una campaña de alfabetización como la que ha acometido el gobierno de Guinea-Bissau. La capacitación tiene que lograrse siempre en la unidad de la práctica y la teoría, y no se puede reducir al "entrenamiento" de los militantes en determinado número de destrezas técnicas, como cada vez más, y cada vez en menos tiempo, se viene haciendo con la clase trabajadora en las sociedades capitalistas avanzadas.[20]

Para la realización del programa, a cargo directamente de la Comisión Coordinadora de Alfabetización de Adultos,[21] que trabaja en estrecha relación con el comisario Mário Cabral, esta Comisión ha venido realizando una serie de actividades centradas en las zonas y los sectores prioritarios. Actividades no siempre fáciles de llevar a cabo, y cuyos resultados, por otra parte, no siempre corresponden a lo que de eiras se esperaba. De cualquier manera, sin embargo, las fallas cometidas en tal o cual momento de una acción no muy bien programada y que no estuvo fundada en un conocimiento más detenido de la realidad, son analizadas, por cierto que no siempre sin dificultades —es preciso no idealizar—, en el seno de la propia Comisión, cuyos miembros, en el ejercicio difícil ,de una correcta autocrítica, van aprendiendo las formas de superarlas. Lo importante es que estemos convencidos, una vez más con Amílcar Cabral, de que "las equivocaciones que cometemos no deben desanimarnos, de la misma manera que las victorias que alcanzamos no deben hacernos olvidar las equivocaciones".[22]

La tarea principal de esta Comisión, en el año que termina, a través de un diálogo que ha procurado ir estrechando más y más con Comisariados como el de Salud, el de Agricultura, el de Servicios Internos y el de Información, con los comités políticos del Partido en las zonas en que ha actuado, con las organizaciones de masas —la JAAc, la Unión Nacional de Trabajadores—,y con Centros de Formación como el de Có, ha sido la capacitación de cuadros, con la creación de unos Círculos de Cultura experimentales, cuya continuidad no es difícil prever. Con esta actividad, realizada no sólo en Bissau, sino también en otras diferentes áreas del país, a través de "brigadas", la Comisión, por un lado, hace un amplio trabajo de interpretación del papel de la alfabetización ("alfabetización integral", la

[20] Véase a este propósito Harry Braverman, *Labor and monopoly capital. The degradation of work in the twentieth century,* Nueva York y Londres, Monthly Review Press, 1974 (trad. al español, México, Ed. Nuestro Tiempo, 1975) .

[21] Esta Comisión, que se ha ido haciendo cada vez más intercomisarial, presenta sus informes, que son objeto de una amplia discusión, a través del comisario de Educación, a otra, creada en febrero del presente año: la Comisión Nacional de Alfabetización, la cual está integrada por representantes de los Comisariados **más** directamente implicados en el programa de alfabetización y está presidida por el propio presidente del Consejo de Estado, camarada Luiz Cabral. A la Comisión Nacional le corresponde sobre todo trazar las líneas generales de la acción que debe ser ejercida por la Comisión Coordinadora, en concordancia con la política del Partido. En nuestras visitas de trabajo al país tuvimos oportunidad de participar en dos reuniones de esta Comisión que nos dejaron fuertemente impresionados por el nivel de las discusiones y la seriedad con que se tratan los problemas.

[22] Amílcar Cabral, *op. cit.,* p. 14.

suele llamar ella) en el proceso de reconstrucción nacional, movilizando la opinión pública para la percepción crítica del problema; y por otro lado, ha implantado núcleos del programa en casi todas las áreas consideradas prioritarias y, sobre todo, reconociendo las fallas cometidas, se ha preparado para acometer bien durante 1976-1977, o sea el "Año II de Organización", una de las tres principales tareas a este año reservadas por el gobierno, a través del Comisariado de Educación: la tarea que se relaciona con la campaña nacional de alfabetización.

En un informe del mes de mayo decía la Comisión: "Tenemos que mencionar tarnbién,•y especialmente, el apoyo recibido por parte de los dirigentes del Partido y del Estado, lo cual atestigua la importancia que se está dando a la alfabetización." Este apoyo se ha comprobado, una vez más, en los contactos que precedieron al recorrido de una de las brigadas por una de las regiones del país. El informe habla de "contactos con el camarada presidente Luiz Cabral, con los diversos Comisariados que componen la Comisión Nacional de Alfabetización, con otros Comisariados, con organizaciones de masas, con organismos estatales".

En septiembre pasado, durante nuestra permanencia más reciente en el país, tras la visita que hicimos al Centro de Có, la cual se amplió, como no podía ser menos, a cuatro *tabancas* de los alrededores del Centro, para ver y sentir el extraordinario trabajo de alfabetización de adultos que en ellas está llevándose a cabo, dedicamos ocho de nuestros días en Guinea a un seminario de evaluación de las actividades realizadas por la Comisión.

Es interesante reafirmar —puesto que ya antes he dicho algo sobre esto— que la evaluación que hicimos no es un proceso en que tomemos al equipo coordinador y su acción como objeto de nuestro análisis y luego hablemos del asunto con aires doctorales. Por el contrario, nosotros y la Comisión, dialógicamente, tomamos la práctica que se realiza como objeto de evaluación y procuramos entender las causas de las fallas y estudiar las diferentes maneras de superarlas.

No fue pura coincidencia que los esfuerzos más positivos, en el área civil —toda vez que los desarrollados en el seno de las **FARP** revelaban, más y más, por todas las razones ya mencionadas en este texto, un alto índice de eficiencia—, hayan sido los que se vienen haciendo en las *tabancas* cercanas al Centro de Có. En los Círculos de Cultura, que vimos funcionando a la sombra de las *palotas* construidas por la propia población, se sentía la presencia político-pedagógica del Centro de Có, en su íntima relación con el comité del Partido.

Por ejemplo, una de las conclusiones a que llegamos todos en el seminario de evaluación, y a la luz del análisis del papel que está teniendo ese Centro, fue que la Comisión, en las áreas en que comience a trabajar, y en toda la medida de lo posible, procure, además de mantener su vinculación normal con el comité local del Partido, asociarse ya sea con un puesto de salud, ya con un internado o con una cooperativa de producción que, en comunicación real con la población local, se constituyan en puntos de apoyo para los programas de alfabetización de adultos.

De una cosa estamos seguros: marchando en la paciente impaciencia, y por lo tanto con seguridad, los trabajos de alfabetización de adultos, en Guinea-Bissau, más que una promesa son una realidad.

Al concluir esta introducción, demasiado incompleta, como me consta, no quisiera que pecara de dos omisiones. La primera sería no registrar aquí, en mi nombre personal, y también en el del equipo del tnAC y en el del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, nuestro agradecimiento al pueblo, al **PAIGC** y al gobierno de Guinea-Bissau por la oportunidad que nos ha dado de aprender tanto y de enseñar a la vez, con lo cual hemos podido participar, dentro de nuestras fuerzas, en el esfuerzo de reconstrucción del país. La

segunda consistiría en no decir, particularmente en mi nombre y en el de Elza, de qué manera nuestro compromiso en Guinea-Bissau ha provocado en nosotros, no una nostalgia del Brasil, sino una *saudade* mansa, serena, de los ya distantes años en que, en Círculos de Cultura tan vivos como los de Có y los de las **FARP**, aprendimos tantas cosas con nuestro pueblo.

PAULO FREIRE

Ginebra, invierno de 1976

La lucha de liberación, que es la expresión más compleja del vigor cultural de un pueblo, de su identidad y de su dignidad, enriquece la cultura y le abre nuevas perspectivas de desarrollo. Las manifestaciones culturales adquieren un contenido nuevo y nuevas formas de expresión. Se convierten así en un instrumento poderoso de información y de formación política, no sólo en la lucha por la independencia, sino también en la batalla mayor por el progreso.

AMÍLCAR CABRAL

...la dinámica de la lucha exige la práctica de la democracia, de la crítica y de la autocrítica, la creciente participación de las poblaciones en la gestión de su propia vida, la alfabetización, la creación de escuelas y servicios sanitarios, la formación de "cuadros" extraídos de los medios campesinos y obreros, y otras muchas realizaciones que implican una gran aceleración del proceso cultural de la sociedad. Si se considera todo eso, es claro que la lucha por la liberación no es sólo un hecho cultural, sino también un factor de cultura.

AMÍLCAR CABRAL

Ginebra, 26 de enero de 1975

Ingeniero Mário Cabral, Comisariado del Estado para la Educación y la Cultura, Bissau, República de Guinea-Bissau.

Estimado camarada:
Recibí hace algunos días carta de una persona relacionada con Guinea-Bissau en la cual me decía que había tenido recientemente una charla en Bissau contigo y con el camarada presidente del Consejo de Estado. La persona mencionada me decía que se había discutido la posibilidad de que un equipo, del cual formaría parte yo, contribuyera al esfuerzo que el gobierno de Guinea-Bissau está desarrollando en el terreno de la alfabetización de adultos. Me sugería, por lo demás, que te escribiera para iniciar una conversación acerca de cómo concretar esa contribución.

Como hombre del Tercer Mundo, como educador consciente de su compromiso con este mundo, mi posición —y la de los compañeros con quienes trabajo— no puede ser sino ésta: ofrecer al pueblo de Guinea-Bissau nuestra contribución en toda la medida de nuestras fuerzas.

Por desgracia, no me es posible de momento hacer un viaje a Bissau para discutir las bases de nuestra participación. ¿No te sería posible a ti venir por dos o tres días a Ginebra? ¿No podría hacer esto, en todo caso, alguno de tus colaboradores?

En ese encuentro, para el cual yo estaría libre a partir del 19 de abril, discutiríamos no sólo los medios de concretar nuestra contribución, sino también algunas líneas generales para un trabajo de alfabetización de adultos en Guinea-Bissau. En una perspectiva liberadora, en cuanto acto creador, la alfabetización de adultos de ninguna manera puede reducirse a ese quehacer mecánico que consiste en que el llamado alfabetizador va depositando su palabra en los alfabeti-

zandos, como si el cuerpo consciente de éstos fuera un depósito vacío y necesitado de que lo llene esa palabra. Quehacer mecánico y de pura memorización en el que los alfabetizandos se ven llevados a repetir innumerables veces, con los ojos cerrados, sincronizadamente: la, le, li, lo, lu; ba, be, bi, bo, bu; ta, te, ti, to, tu, letanía monótona que implica, sobre todo, una falsa concepción del acto de conocer. "Repite, repite, que así aprendes": tal es uno de los principios de esta falsa concepción del acto de conocer.

En la perspectiva liberadora, que es la de Guinea-Bissau, que es la nuestra, la alfabetización de adultos es, por el contrario, la continuidad del esfuerzo formidable que tu pueblo, hermanado con sus líderes, comenzó hace mucho para la conquista de su PALABRA. La alfabetización, en tal perspectiva, no puede quedar separada del seno mismo del pueblo, de su actividad productiva, de su cultura, para estancarse en el frío sin alma de escuelas burocratizadas que, con cartillas elaboradas por intelectuales alejados del pueblo —a pesar, a veces, de sus buenas intenciones—, hacen hincapié en esa memorización mecánica a que antes me he referido.

La alfabetización de adultos, según la entendemos nosotros, viene a ser una de las dimensiones de la acción cultural liberadora. No puede, por eso mismo, ser ni siquiera pensada aisladamente: está siempre en relación con otros aspectos de la acción cultural tomada en su globalidad. Hablar de la alfabetización de adultos es hablar de la política económica, social y cultural del país. Por cierto, esta percepción de la interrelación de las parcialidades en la constitución de la totalidad fue una de las cosas que siempre me impresionaron en Amílcar Cabral, lo mismo que su comprensión crítica del papel de la cultura en la lucha de liberación, que siendo, como él mismo lo subrayó, "un hecho cultural, es también un factor de cultura".

Reconozco que te debe ser muy difícil ausentarte

del país durante dos o tres días. A pesar de eso, me tomo la libertad de insistir en tu venida, por lo que ésta representa de fundamental para la concreción de algo que nos apasiona y nos desafía.

Fraternalmente,

PAULO FREIRE

Ginebra, abril de 1975

Ingeniero Mário Cabral, comisario de Educación y Cultura, Bissau.

Estimado camarada Mário Cabral:

Acabo de recibir la carta en que me confirmas el interés que tiene el gobierno en nuestra colaboración.

No creo necesario extenderme contándote la satisfacción con que fue recibida esa confirmación, no sólo por el equipo del Instituto de Acción Cultural (mac), del cual formo parte, sino también por el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, donde trabajo.

Ya en mi primera carta te había hablado del deseo que todos nosotros teníamos de trabajar con ustedes, o sea de aportar nuestra contribución, por pequeña que sea, a la búsqueda en que necesariamente están empeñados ustedes, así de una nueva práctica como de una nueva visión de la educación, que responda a los objetivos exigidos por un país que, como Guinea-Bissau, se encuentra en proceso de re-creación.

Ahora que llegó tu carta, hemos reanudado de manera más sistemática el trabajo en equipo, pensando concretamente en la colaboración mencionada, y te puedo decir que de una cosa estamos convencidos (no sólo en función de nuestras experiencias anteriores, sino sobre todo debido a nuestra opción política, a la cual

procuramos ser fieles), a saber: nada tendremos que enseñar allí si no somos capaces de aprender *de* **ustedes** y *con* ustedes. Así, pues, iremos a Guinea-Bissau como camaradas, como militantes, en actitud de curiosidad *y* de humildad, y no como una misión de técnicos **extranjeros,** de esas que se juzgan poseedoras de la verdad y llevan consigo un informe de su visita, cuando no escrito, ya elaborado en sus líneas generales, con recetas y prescripciones sobre qué hacer y cómo hacerlo. En el caso de una comisión de ésas, las recetas y prescripciones no son sino la expresión del conocimiento que sus miembros piensan haber sacado de sus experiencias pasadas.

En nuestro caso, por el contrario, lo que nos enseñan nuestras experiencias, tanto las del pasado como las actuales, es que no se las puede trasplantar pura y simplemente.

Pueden y deben ser explicadas, discutidas y críticamente comprendidas por aquellos y aquellas que ejercen su práctica en otro contexto, en el cual no serán válidas sino en la medida en que sean reinventadas.

En esta forma, la práctica realizada o en proceso de realización en el contexto A no se hará ejemplar para el contexto B sino a condición de que quienes actúan en éste la re-creen, rechazando así la tentación de los trasplantes mecánicos y enajenantes. La cerrazón a experiencias realizadas en otros contextos es igual de equivocada que la apertura ingenua a ellas, o sea su importación pura y simple. Amílcar Cabral no negó nunca la importancia de las experiencias positivas de otros contextos, pero tampoco aceptó nunca su imitación indiscriminada.

Por consiguiente, cada vez que allí personalmente, o desde aquí por cartas, hagamos referencia a determinados aspectos de tal o cual experiencia en que hayamos tomado parte directamente, o de la que tengamos informaciones precisas, nuestra intención será siempre la de problematizar, la de desafiar.

Así es como nosotros actuamos, así pensamos, ésas son las reflexiones que nos hacemos en el equipo. Por eso mismo no cabe ahora hablar ni siquiera de ppn esbozo de proyecto en el campo de la alfabetización de adultos para Guinea-Bissau. El proyecto tiene **que** ser elaborado allí, por ustedes. En cuanto a nosotros, ciertamente esperamos colaborar en su planeación y en su preparación, pero esto en la medida en que comencemos a conocer mejor la realidad del país.

Lo que sí podemos discutir aquí es la complejidad del proceso de alfabetización de adultos, la imposibilidad de tomarla como algo en sí mismo (como si fuera posible llevarla a cabo al margep o por encima de la práctica social que se da en una comunidad humana) y, en consecuencia, la necesidad de asociar la alfabetización al proyecto global de sociedad que se pretende crear, y una de cuyas dimensiones fundamentales es la actividad productiva.

Otra cosa que discutimos aquí es el carácter político de la alfabetización —como de toda educación—, carácter que exige de los educadores una claridad creciente en relación con su opción política y una práctica coherente con esa opción.

Pensamos en las experiencias llevadas a cabo por el pueblo de las antiguas áreas liberadas del país, bajo la orientación del **rntac,** en el campo de la educación, de la producción, del comercio, de la salubridad. Y pensamos, por otra parte, en esa otra educación, la heredada de la colonia, en contradicción total con los objetivos de la sociedad que se busca crear, y que por lo tanto tiene que ser radicalmente transformada y no simplemente reformada. De ahí que el nuevo sistema educativo que está por surgir no pueda ser una síntesis feliz entre la herencia de la guerra de liberación y el "legado" colonial, sino la profundización mejorada y enriquecida de aquélla. O sea, algo que resulte de la transformación radical de la educación colonial.

No dejamos de pensar, por otro lado, en las dificultades que entraña una transformación radical como ésa, ei, la medida misma en que no puede ser fruto de un acto puramente mecánico.

Pensamos asimismo en lo negativo que sería para Guinea-Bissau —teniendo a la vista los objetivos políticos, sociales y culturales que han orientado siempre la práctica del **PAICC**- la importación de un modelo de escuela llamada superior, de carácter elitista, "formadora" de intelectuales intelectualistas o de técnicos tecnicistas.

Así, pues, al disponemos, con humildad, a iniciar nuestra colaboración con el gobierne de Guinea-Bissau (a través, sobre todo, del Comisariado de Educación y Cultura), lo hacemos como camaradas que se proponen hablar siempre francamente con camaradas.

Las bases concretas de esta colaboración serán discutidas allí, durante nuestra primera visita. Del diálogo entre ustedes y nosotros, en torno a la realidad con la que habremos tenido nuestro primer contacto directo, nacerá entonces el programa mínimo en que cuajará nuestra colaboración.

Pero antes de nuestra primera visita es posible que todavía te escriba para hablarte más de nuestras actividades en Ginebra.

Fraternalmente,

PAULO FREIRE

Ginebra, 28 de julio de 1975

Ingeniero Mário Cabral, comisario de Educación y Cultura, Bissau.

Estimado camarada:
Desde enero pasado, cuando te escribí por primera vez, hablando de las posibilidades de una contribución del Instituto de Acción Cultural (mAc) en el campo de la alfabetización de adultos —contribución a la cual se añade la del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias—, hemos venido dedicando algún tiempo de nuestra actividad a una reflexión en torno a ese problema.

En la medida en que nosotros, según insistí en mi carta pasada, no nos vemos como especialistas extranjeros, sino que, por el contrario, nos sentimos comprometidos con la causa de Guinea-Bissau, nos ha parecido no sólo interesante, sino necesario, ponerte a ti, como camarada nuestro, al tanto por lo menos de algunas de nuestras reflexiones. De ahí ésta carta-informe que ahora te escribo, y que, según espero, nos ayudará a todos en las conversaciones que tendremos allí durante el próximo mes de septiembre.

En nuestras charlas en Ginebra hemos venido fijando nuestra preocupación en tres áreas de reflexión, vinculadas entre sí:

a] la de una primera aproximación a la realidad de Guinea-Bissau a través del estudio de todos los materiales de que disponemos, entre los cuales ocupa un lugar privilegiado la obra excepcional de Amílcar Cabral;

b] la de una toma de distancia crítica de las diferentes experiencias de alfabetización de adultos en las que hemos tomado parte, directa o indirectamente, en el Brasil y en otros países de la América Latina, en el sentido de pensar y repensar todo lo positivo y todo lo negativo que han tenido (ejercicio que nos parece fructífero por las enseñanzas que de él podemos sacar, en vista del trabajo que habrá de llevarse a cabo en Guinea-Bissau, aunque bien nos consta, según insistí en mi carta anterior, que las experiencias no se trasplantan, sino que se reinventan) ;

c] la del papel que debe desempeñar la alfabetización de adultos, en cuanto acción cultural, en la construcción de la nueva Guinea-Bissau.

Me gustaría insistir, una vez más, en que esta carta-informe no pretende tocar todos los puntos sobre los cuales hemos pensado y discutido en las tres áreas arriba señaladas. Es más bien una conversación entre camaradas, de manera que no será tan didáctica o sistemática como podría sugerir su primera página.

Me gustaría asimismo hacerte notar que el clima que caracteriza nuestras reuniones de estudio no podría ser sino el de la curiosidad crítica, el de la búsqueda. En ellas nos desafiamos a nosotros mismos, así cuando leemos un texto de Amílcar Cabral, procurando descifrarlo en todas sus implicaciones, como cuando reflexionamos sobre diferentes momentos del proceso de alfabetización de adultos, según experiencias anteriormente vividas.

En resumidas cuentas, estas reuniones de aquí, tan lejos de tu país, son una introducción a nuestro aprendizaje de Guinea-Bissau, sin un mínimo del cual no será viable nuestra colaboración. Con nuestro viaje a tu país, ese aprendizaje tendrá su continuidad en términos más concretos.

Cuanto más re-estudiamos la obra teórica de Amílcar Cabral, expresión de su práctica en la práctica de su pueblo, tanto más nos convencemos de que a ella habremos de volver siempre. Sus análisis del papel de la cultura en la lucha por la liberación no se reducen al momento histórico de la guerra. En verdad, aquella lucha, que era al mismo tiempo —como él decía— "un hecho cultural y un factor de cultura", continúa ahora, sólo que en forma diferente. Ayer, la lucha por la liberación perseguía la victoria sobre el colonizador a través de la "liberación de las fuerzas productivas", de la cual debían resultar "nuevas perspectivas para el proceso cultural" del país. Hoy, la liberación como proceso permanente significa no sólo la consolidación de la victoria, sino también la concreción de un modelo de sociedad, ya diseñado, en cierto sentido, durante la etapa de la lucha.

Este modelo, que es eminentemente político, supone de manera necesaria un proyecto cultural global en que se inserte la educación (incluyendo la alfabetización de adultos). El proyecto cultural de que hablamos, siendo fiel, por un lado, a las matrices populares (aunque sin idealizarlas), tiene que ser fiel, por otro, al esfuerzo de producción del país.

Así, pues, nos parece que una acción cultural, desde el nivel mismo de la alfabetización de adultos, tiene un campo amplísimo en que ejercerse. Referido a la lucha por la producción, comprometido en el empeño de aumentar esta producción, el trabajo de la acción cultural debe ir más allá, no sólo dela alfabetización meramente mecánica, sino también de la capacitación puramente técnica de los campesinos y de los trabajadores urbanos. Debe ser una contribución fundamental para el esclarecimiento de los niveles de la conciencia política del pueblo. Mientras que en una sociedad capitalista el entrenamiento técnico de la llamada mano de obra calificada implica necesariamente un sofocamiento de la conciencia política de los trabajadores, en Guinea-Bissau la productividad económica podrá ser tanto mayor cuanto más clara sea la conciencia **política** de las masas populares.

En este sentido, un ministerio de Educación, no importa en qué sociedad, es siempre un ministerio eminentemente político: político si está al servicio de los intereses de la clase dirigente en una sociedad de clases; político si está al servicio de los intereses del pueblo en una sociedad revolucionaria.

Si consideramos la alfabetización en una perspectiva como ésa, comprendemos por qué no puede ser siquiera pensada aisladamente, o reducida a un conjunto de técnicas y de métodos. Esto no significa que métodos y técnicas carezcan de importancia. Lo que significa es que unos y otras están al servicio de objetivos contenidos en el proyecto cultural que, a su vez, se relaciona estrechamente con los objetivos políticos y económicos

del modelo de sociedad que se trata de concretar, abarcándolos y siendo abarcado por ellos. De ahí el énfasis que siempre damos en los seminarios de capacitación, no a los métodos y técnicas —aunque tampoco los despreciemos—, sino a la claridad política de los educadores. Énfasis que se hace todavía más necesario cuando se trata de capacitar a jóvenes pequeñoburgueses que no han cometido aún el "suicidio de clase" de que habla Amílcar Cabral y que él cometió de manera ejemplar.

Los seminarios de capacitación tienen que promover la unidad de la práctica y de la teoría, dando énfasis al análisis del condicionamiento ideológico de clase y a la necesidad del "suicidio". Solamente en esa medida se convertirán en verdaderos contextos de capacitación. Al proporcionar la unidad de la práctica y la teoría, preparan el "suicidio" que no se da realmente sino en la comunión con las clases oprimidas, en la lucha por la liberación, o sea, en el caso de Guinea-Bissau, en la guerra que prosigue aún hoy, sin guerra, al lado del pueblo, por la creación de la nueva sociedad.

Por eso, al pensar en un seminario de capacitación de alfabetizadores en Guinea-Bissau, creemos que, antes de analizar dificultades técnicas de cualquier naturaleza, es fundamental discutir con los participantes ciertas afirmaciones de Amílcar Cabral, como las siguientes: "Otros oradores han tenido la oportunidad de hacer la semblanza y el elogio bien merecido del Dr. Eduardo Mondlane. Nosotros queremos simplemente reafirmar nuestra admiración por la figura de africano patriota y de eminente hombre de cultura que él fue. Queremos igualmente decir que d gran mérito de Eduardo Mondlane no fue su decisión de luchar por la liberación de su pueblo. Su mérito mayor fue haber sabido integrarse a la realidad de su país, haberse identificado con su pueblo y haberse aculturado a través de la lucha que él dirigía con valor, sabiduría y determinación."

O en otro pasaje del mismo texto, donde se refiere una vez más a la necesidad de identificación de los intelectuales con las masas populares: "Una reconversión de los espíritus —de las mentalidades— se revela indispensable para [la] verdadera integración [de los intelectuales] al movimiento de liberación. Esa reconversión —reafricanización en nuestro caso— puede operarse antes de la lucha, pero no puede completarse sino en el curso de ella, en el contacto cotidiano con las masas populares y en la comunión de sacrificios que la lucha exige."

Sin esa "reconversión", en la que siempre insistió Amílcar Cabral, no le era posible al intelectual pequeñoburgués de ayer encarnar la lucha de liberación y "reencarnarse" en ella.

Sin esa "reconversión" no les será posible a los jóvenes urbanos y pequeñoburgueses de hoy tomar parte, con los campesinos, en un auténtico esfuerzo cultural cuyo punto de partida puede ser la alfabetización de adultos.

Sin esa "reconversión", la tendencia del alfabetizador es *alfabetizar a* los alfabetizandos, o sea, transmitirles "sus" conocimientos, su visión urbanamente deformada. La alfabetización deja de ser un acto creador para "burocratizarse" en la repetición mecánica del ba-be-bi-bo-bu, en la memorización de palabras y frases que casi nunca tienen que ver con la realidad de los educandos.

"La, le, li, lo, lu; ba, be, bi, bo, bu; ta, te, ti, to, tu", dice el educador de la repetición, de la memorización aburrida. "¡ Todos conmigo!", continúa. "¡ Todos conmigo! Una vez más. Cierren los ojos. ¡ Otra vez!"

En su posición de clase, ideologizado como está, el educador no percibe, ni siquiera cuando verbaliza una opción revolucionaria, que conocer no es comer conocimiento, que el acto de enseñar presupone el de aprender y viceversa. De esa manera se erige en educador del pueblo sin aceptar ser un educando del pueblo. A

su oralidad revolucionaria se contrapone una práctica enajenante, reaccionaria. A Amílcar Cabral no le habría pass.do inadvertido este aspecto. Por eso dijo que en el movimiento de liberación "no todo lo que reluce es necesariamente oro: los dirigentes, los políticos —incluso los más célebres— pueden ser enajenados culturalmente".

En todas las experiencias en que hemos participado, así en el Brasil como en otros países, hemos tenido que enfrentarnos a ese problema.

Hemos observado, por ejemplo, que los participantes del seminario de capacitación aceptaban totalmente, en un nivel intelectual, nuestros atiálisis en torno a la alfabetización de adultos como un acto creador en que los alfabetizandos, por ello mismo, deberían asumir el papel de sujetos en el proceso de aprendizaje de su lengua y de expresión de su lenguaje. Entendían y aceptaban, intelectualmente, que su papel no podría ser el de transferidores de conocimiento, como si fueran ellos los que lo supieran todo y los alfabetizandos no supieran nada. Y asimismo entendían fácilmente ciertos procedimientos metodológicos coherentes con esos principios.

En la práctica, sin embargo, muchos de ellos, condicionados por su posición de clase, por los mitos de su "superioridad" frente a los campesinos y a los trabajadores urbanos, mitos asimilados en su educación, también de clase, reducían a los alfabetizandos a meros depósitos de "sus" conocimientos. En lugar de provocar a los campesinos a hacer la "lectura" de su realidad, decían su discurso en un lenguaje que no era el de los campesinos.

Sus equivocaciones metodológicas tenían, pues, una razón ideológica. La corrección de esas equivocaciones exigía algo más que una insistencia en los métodos por sí mismos. Exigía la revisión permanente de su condicionaimicnto ideológico de clase.

De ahí que en los seminarios de capacitación nos hayamos visto en la necesidad, cada vez mayor, *de* insistir en el análisis de la realidad nacional, en la claridad política del educador, en la comprensión de los condicionamientos ideológicos, en la percepción de las diferencias culturales, antes incluso de discutir sobre técnicas y métodos de alfabetización. De ahí también la necesidad que hemos sentido de unir, en los seminarios, la teoría de la alfabetización a **su** práctica.

Otro problema con que nos hemos topado consiste en cómo conciliar esta necesidad con la exigencia de capacitar rápidamente a un gran número de alfabetizadores.

Hemos acabado por convencernos —aunque es verdad que no hemos podido llegar a una generalización— de que lo ideal sería comenzar capacitando a 15 alfabetizadores. Cuando estos 15 estuvieran a mediados de su capacitación, instalaríamos 15 "círculos de cultura" con 20 alfabetizandos cada uno. Al llegar a tal punto, sería ya necesario un debate claro con los 300 alfabetizandos de esos 15 círculos de cultura acerca de la importancia de su contribución. Se descubriría que ellos no habían venido a los círculos de cultura para recibir pasivamente las "letras", como si éstas fueran un regalo que los alfabetizadores les estaban haciendo, sino que habían venido para ayudar a los alfabetizadores a convertirse a su vez en alfabetizandos. Sin ellos, no podría tener lugar este aprendizaje. En esa forma, los alfabetizandos serían llamados desde el comienzo a asumir el papel de sujetos en el proceso de su aprendizaje, en el sentido de que también ellos estaban enseñando algo. Al mismo tiempo, este contacto directo de los alfabetizadores con los alfabetizandos, en el curso de su capacitación, constituiría la materia prima de una reflexión crítica sobre la experiencia inmediata *de unos* y otros, con lo cual se alcanzaría la unidad entre teoría y práctica.

Cuando los 15 alfabetizadores estuvieran llegando al término —sólo aparente— de su capacitación, comenzaríamos con otro grupo de 15. Éstos tendrían una

clara ventaja sobre los primeros: su iniciación ocurriría ya dentro de la unidad de la práctica y la teoría. Desde el principio de su capacitación podrían formarse observando la práctica del primer grupo y reflexionando sobre ella. Días después, habría que abrir otros 15 círculos de cultura poblados por otros 300 alfabetizandos, con los cuales se entablaría la misma discusión arriba mencionada.

Altamente importante sería el intercambio de experiencias entre los miembros del primer grupo de alfabetizadores y los del segundo. De entre ellos, el equipo de capacitación iría seleccionando "cuadros de capacitación" que, al ponerse a actuar,,multiplicarían e intensificarían el programa.

Ya ahora, con 30 alfabetizadores comprometidos en el trabajo de formación, que es permanente, recibiríamos a otros 30, con quienes se seguiría el mismo ritmo descrito. Después, 60; después 100, etcétera.

Es verdad que no se ha generalizado esta práctica, pero allí donde pudimos seguirla fue siempre positiva.

Otro de los puntos sobre los que nos hemos detenido en nuestras reflexiones de Ginebra es el que se refiere al aprovechamiento, tan extenso cuanto la realidad nos lo permita, de personal local para el trabajo de la educación popular. Algunas de las mejores experiencias de alfabetización de adultos en que he tomado parte son las de Chile. Los educadores eran aquí jóvenes campesinos que, debidamente capacitados, revelaron una indiscutible eficiencia. Trabajaban en el campo, asumiendo su parte en el esfuerzo de la producción, que no era, para ellos, una cosa vaga. Estos jóvenes no soñaban con urbanizarse. Sus sueños estaban identificados con los de su comunidad.

Apoyado en las experiencias en que **he** participado y en el análisis de otras en las que no he participado —a pesar de que reconozco que las experiencias no se trasplantan, sino que se reinventan— no vacilo en decir que, en la hipótesis de no poderse contar:

a] con campesinos que puedan ser capacitados rápidamente, como ocurrió en el caso de Chile, para el trabajo de alfabetización;

b] con jóvenes urbanos capaces de cometer el "suicidio de clase" y de "saber integrarse a su país e identificarse con su pueblo",

preferiría dedicar algún tiempo a la capacitación más detenida de campesinos, para convertirlos en educadores auténticos de sus camaradas.

Finalmente, entre otros muchos aspectos que están siendo discutidos por nosotros y a los que no me he referido en mi carta de hoy, hay uno que nos preocupa especialmente: el lingüístico. Pero es tal su complejidad, que preferimos discutirlo personalmente.

Quedamos en espera del viaje de la camarada Edna Pereira a partir del 20 de agosto. Te pido, por favor, que confirmes el día de su llegada.

Con el abrazo cordial de

PAULO FREIRE

Ginebra, agosto de 1975

Ingeniero Mário Cabral, comisario de Educación y **Cultue'.,** Bissau.

Camarada Mário Cabral:

Una pocas palabras, tan sólo para decirte lo fundamental que nos ha parecido la charla que aquí tuvimos con el camarada Teobaldo, en sustitución de la camarada Edna que, por motivos superiores, no pudo venir según se esperaba.

Nos impresionó la seguridad con que respondía a nuestras preguntas indagadoras, no sólo en torno a las actividades desarrolladas en los sectores de la educación, de la producción, del comercio y de la salubridad en las antiguas áreas liberadas de Guinea-Bissau, sino

también acerca de lo que se está procurando hacer en la fase actual de reconstrucción nacional.

Todos nosotros podemos decir que las conversaciones que tuvimos con él, durante cuatro días, nos han ayudado inmensamente en nuestra preparación para la visita que haremos al país el mes próximo.

En resumidas cuentas, estas conversaciones, por la riqueza de informaciones que de ellas hemos sacado, han venido a ser una especie de coronamiento de los estudios sistemáticos que veníamos haciendo desde el pasado mes de febrero, como introducción a nuestro primer contacto directo con la realidad de Guinea-Bissau.

En estos días estarás recibiendo una carta del **IDAC** en que hacemos algunas sugerencias para la organización de nuestro programa de trabajo con ustedes, allí, en septiembre.

Fraternalmente,

PAULO FREIRE

Ginebra, octubre de 1975

Ingeniero Mário Cabral, comisario de Educación y Cultura, Bissau.

Camarada Mário Cabral:

Recién llegados de allí, te escribo no sólo para agradecerles una vez más, a ti y a los camaradas con quienes trabajamos durante nuestra visita, la actitud fraternal con que nos recibieron, sino también para reafirmar la satisfacción que nos produjo el haber establecido, en diálogo con ustedes, las bases necesarias para la contribución mínima que daremos al Comisariado de Educación de Guinea-Bissau. Nuestra convivencia con ustedes y el primer contacto directo con la realidad del país han solidificado en nosotros el sentido de compromiso

con que emprendimos este viaje a Guinea-Bissau. Pero es preciso decir que, en realidad, somos nosotros los que les estamos agradecidos por -la posibilidad que nos dan de trabajar con ustedes, como camaradas, participando en el esfuerzo de re-creación del país.

No estará de más decirte otra vez lo mucho que nos emocionó, a Elza y a mí, el haber asistido a los debates en uno de los Círculos de Cultura de las **FARP**, donde los participantes, escribiendo en el pizarrón palabras y frases, discutían tan lúcidamente los temas que con ellas se relacionaban.

Sabíamos que estábamos en un Círculo de Cultura de las **FARP** en Bissau, pero, en cierto sentido, era como si estuviéramos en el Brasil de años pasados, aprendiendo de los alfabetizandos y con ellos, y no únicamente enseñándoles.

Nos emocionaba lo que escuchábamos, lo que veíamos, pero no nos sorprendía la claridad política revelada en los debates. Con esa misma claridad los equipos del Comisariado de Educación discutieron con nosotros la problemática general de la educación. Claridad que tiende a hacerse mayor en la medida misma en que esos equipos, sin perderse en "especialismos", se ejercitan en la confrontación de los problemas que se trata de resolver.

Todos, ustedes y nosotros, sabemos lo mucho que está por hacerse, en el sentido de colocar la educación nacional al servicio de la nueva sociedad que se pretende crear. Todos, ustedes y nosotros, sabemos que semejante empresa, que no resulta de un acto mecánico, implica la transformación radical del sistema de educación colonial, sin lo cual se frustrará el proyecto de la nueva sociedad.

A toda esta temática fundamental, objeto de nuestras discusiones allí, tendremos que volver siempre. Y es que, en verdad, como subrayé en la primera carta que te escribí, no podemos discutir la alfabetización de adultos en sí misma.

De hecho, poco estaríamos haciendo si, llevando a cabo una labor de alfabetización de adultos, correcta en sí, preserváramos sin embargo, como tú hiciste notar en la última reunión que allí tuvimos, "un sistema educativo de carácter elitista y verbalista".

Pero lo mucho que queda por hacer es un desafío al cual procuraremos responder, al lado de ustedes, en forma realmente comprometida.

Dentro de poco, según espero, te escribiremos para comunicarte los resultados de las conversaciones entre el **MAC** y la Commission on Churches' Participation in Development, que se interesa en financiar el programa que elaboramos juntos en Bissau.

Vaya aquí para todos ustedes el abrazo amistoso de

PAULO FREIRE

Ginebra, 26 de noviembre de 1975

Estimado camarada Mário:
Sin esperar tu respuesta a la carta que te escribimos, firmada por todo el equipo, y en la cual, a la vez que te comunicábamos la obtención del financiamiento que hará posible nuestro trabajo común en Guinea-Bissau, te proponíamos el próximo mes de febrero para nuestra primera visita en el año de 76, te escribo de nuevo. Ahora, para darte algunas noticias de lo que estamos haciendo en Ginebra a propósito de nuestro trabajo común en Guinea.

Hemos proseguido nuestros estudios en equipo —dos reuniones semanales, además del tiempo que cada uno se toma solo— ahondando nuestra comprensión de la problemática guineense, al mismo tiempo que pensamos en la preparación de cierto tipo de material que pueda serles útil, si bien este material tendrá que ser sometido a prueba por ustedes. Por otra parte, estamos

reuniendo documentación sobre alfabetización de adultos, que iremos remitiendo al Comisariado.

Hay ahora en Europa un interés cada vez mayor por todo lo que ocurre en Guinea-Bissau y en Cabo Verde. En distintas oportunidades, en París, en Estocolmo y en Ginebra, varios miembros del equipo hemos hablado de los planes de trabajo que allí se están desarrollando.

La carta cuya copia te envío es una de las varias que nos proponemos enviar al equipo de Bissau. Reconozco, desde luego, el trabajo enorme que ustedes están haciendo, pero sería formidable que el equipo pudiera acelerar los estudios sobre la guía del coordinador y se dedicara a fondo a la preparacãón del material que es objeto de la carta anexa.

No sé si sería mucho pedirte que encontraras un tiempecito para comentar junto con el equipo el contenido de la carta, discutiendo los medios más rápidos para la producción del material de que en ella se habla.

Un abrazo para ti, para la camarada Beatriz, para todos los camaradas amigos, para Pansau, les mandamos todos.

PAULO FREIRE

[Carta **I** al equipo]

Ginebra, 26 de noviembre de 1975

Camaradas Mônica, Edna y Paulo:
En nuestra carta anterior al camarada Mário Cabral, en que dábamos noticias concretas acerca de las gestiones hechas aquí para la continuidad de nuestro trabajo en común, decíamos que seguirían a ella otras cartas a propósito *de* puntos específicos del programa de acción, escritas por alguno de nosotros.

La que hoy les escribo estará directamente relacionada con el material necesario para el uso de los pro-

yectores que se remitirán directamente a Bissau, juntamente con grabadoras para el registro de los debates en los Círculos de Cultura.

El material mencionado tiene que ser usado en Círculos de Cultura cuya localización les toca obviamente a ustedes decidir, de acuerdo con lo que la realidad de allí les vaya indicando. Creemos, sin embargo, que sería interesante llevar a cabo la experiencia no sólo en el seno de las FARP, sino también en una zona popular de Bissau, con alfabetizandos civiles. En esa forma podríamos comparar los resultados, no sólo desde el punto de vista del aprendizaje de la lectura y de la escritura (más rápida, menos rápida), sino también tomando en cuenta el contenido de los discursos de esos dos grupos (los niveles más o menos críticos de percepción de la realidad local y nacional, por ejemplo).

La preparación del material para los proyectores va a exigirles algo más de lo que ustedes ya están haciendo de manera correcta en el campo de la organización del contenido programático para la alfabetización. Hasta ahora, en efecto, ustedes han hecho la selección de las palabras generadoras teniendo en cuenta no sólo la riqueza sociológica y política de esas palabras, sino también su estructura fonética. El uso de los proyectores va a requerir la preparación de unas codificaciones en que habrán de insertarse las palabras generadoras.

Antes de proseguir, me gustaría subrayar, en un paréntesis, que las consideraciones teóricas que aquí voy a hacer, resultado de la reflexión crítica sobre mi práctica y la práctica de otros que he venido analizando a lo largo de estos años, no tienen ningún carácter dogmático. Ustedes no sólo pueden sino deben re-crear lo que se ha hecho en el campo de la alfabetización de adultos, donde hay un mundo de cosas que pensar y repensar.

Para volver al problema de la codificación en que habrán de insertarse las palabras generadoras, tal vez /ea útil tomarlo, ahora, como objeto de un análisis

crítico, discutiendo sobre todo el papel de la codificación en una práctica educativo-liberadora. Cuando hablo de "una práctica educativo-liberadora", estoy poniendo de relieve la imposibilidad de una codificación neutra (como también de una descodificación neutra), lo cual equivale a decir que una práctica educativo-dominadora se sirve asimismo de codificaciones, cuya constitución y cuyos objetivos son claramente distintos de los de aquélla, y frente a los cuales se pide que los educandos asuman una postura diferente.

Tal vez sea también interesante, en lugar de partir de una definición de la codificación (las definiciones son siempre difíciles de hacer); intentar su comprensión a través de la reflexión que hagamos en torno al quehacer educativo en que nos hemos comprometido, iluminados por nuestra opción política, que es de índole revolucionaria.

Considerando que la educación, la acción cultural, la animación, no importa el nombre que se dé a este proceso, implica siempre, en el nivel de la alfabetización o de la post-alfabetización, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, una de las primeras cuestiones que nos tenemos que plantear debe referirse justamente a esa teoría misma, al objeto que se trata de conocer —y que constituye el contenido programático de la educación, en la alfabetización y en la post-alfabetización— y al método de conocer.

En primer lugar, la teoría del conocimiento al servicio de un objetivo revolucionario y puesta en práctica por la educación se basa en la constatación de que el conocimiento, siempre proceso, resulta de la práctica consciente de los seres humanos sobre la realidad objetiva que, a su vez, los condiciona. De ahí que entre aquéllos y ésta se establezca una unidad dinámica y contradictoria, como dinámica y contradictoria es también la realidad.

Desde el punto de vista de tal teoría —y de la educación que la pone en práctica—, no es posible:

a] dicotomizar la práctica de la teoría;
b] dicotomizar el acto de conocer el conocimiento hoy existente del acto de crear el nuevo conocimiento;
c] dicotomizar el enseñar del aprender, el educar del educarse.

Por otra parte, el método coherente con esta teoría del conocimiento, al igual que el objeto que se trata de conocer —o sea la realidad objetiva—, es dinámico también.

Cuando en la práctica social se dan, en relación dinámica:

1] la lucha por la producción,
2] los conflictos de clase,
3] la actividad creadora,

la educación, en una perspectiva así, es el proceso en que, tomándose como objeto de conocimiento la práctica social de la cual es ella una manifestación, se procura no sólo conocer la razón de ser de dicha práctica, sino ayudar a través de este conocimiento —que irá ahondándose y diversificándose— a dirigir la nueva práctica, en función del proyecto global de la sociedad.

En el ahondamiento y en la diversificación (jamás "especialisticista", jamás focalista) de este conocimiento es donde se sitúa el punto de partida de lo que ha de entenderse por post-alfabetización. Ésta no es, por principio de cuentas, un momento separado de la alfabetización, sino su continuidad, como acto de conocimiento que es también. En ese sentido, la post-alfabetización se halla enunciada en la alfabetización. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, asociado al necesario desenvolvimiento de la expresividad, se efectúa en la alfabetización con el ejercicio de un método dinámico a través del cual educandos y educadores se esfuerzan en comprender, en términos críticos, la práctica social. El aprendizaje de la lectura y de la escritura incluye el aprendizaje **dé** la "lectura" de la realidad a través del análisis correcto de la práctica social.

Pero ya en esta **fase,** al discutirse determinados aspectos de dicha práctica —los de la producción, por ejemplo—, es posible tocar puntos de carácter técnico en cuanto a su cómo.

En la post-alfabetización se prosigue de manera profundizada la lectura de la realidad social, pero ya ahora asociada a un saber hacer especializado, de índole técnica, a lo cual se suma un mayor dominio del lenguaje, un conocimiento más agudo de la historia, de la organización económica y social, de la geografía, de la economía, de las matemáticas, etcétera.

Habíamos hablado antes de la imposibilidad de separar la práctica de la teoría. Una sociedad que se empeñe en vivir la unidad radical entre ellas tendrá que verse llevada a superar la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, de lo cual resulta un modelo de educación totalmente diferente. En este modelo, la escuela —cualquiera que sea su grado, primario, secundario o universitario— no se distingue esencialmente de la fábrica o de la práctica de un campo agrícola, ni tampoco se yuxtapone a ellas. Y aun cuando la escuela exista fuera de la fábrica o de la actividad práctica del campo agrícola, esto no significa, primero, que sea una instancia superior a ellas, ni, segundo, que la fábrica y la actividad práctica del campo agrícola no sean en sí escuelas también. O sea que, en una visión dinámica —la visión de la unidad entre práctica y teoría—, la escuela, dentro o fuera de la fábrica, no se define como institución burocráticamente responsable de la transferencia de un saber selecto, sino como un polo o un momento de aquella unidad. Así, cualquiera que sea el lugar en que, tomando distancia del contexto concreto en que se lleva a cabo determinada práctica, ejercemos sobre la práctica una reflexión crítica, tenemos en él un contexto teórico, o sea una escuela, en el sentido radical que debe tener esta palabra.

Ahora podemos comenzar a hablar de las codificaciones que nos son necesarias para el uso de los proyectores,

y cuya preparación debe ser hecha allí por ustedes. Las codificaciones son representaciones de aspectos de la realidad; expresan "momentos" del contexto concreto. Por un lado, constituyen en este sentido la mediación entre dicho contexto y el contexto teórico (en nuestro caso, el "círculo de cultura") . Por otro lado, constituyen la mediación entre el educador y los educandos, como sujetos que buscan el conocimiento. En esta visión dinámica la codificación no es, por consiguiente, una simple ayuda de que el educador se sirve para "dar" una clase mejor, sino, por el contrario, un objeto de conocimiento que constituye un desafío para él y para los educandos.

De acuerdo con el canal de comunicación que vaya a utilizarse, la codificación puede ser:

a] visual,
b] auditiva,
c] táctil,
dJ audiovisual (uso simultáneo de los canales visual y auditivo).

A su vez, la codificación visual puede ser:

1] pictórica (pintura, dibujo, fotografía),
2] gráfica (lenguaje escrito),
3] mímicas (expresión del pensamiento por medio de gestos).

[1] En forma de simple nota de pie de página me gustaría dejar constancia aqui de una pregunta *que* me hago *y que en* el futuro podrá tal vez abrirnos ciertos filones de estudio. Me refiero al probable potencial que la mímica, como expresión corporal, puede tener en culturas en las que el cuerpo no ha sido sometido a un intelectualismo racionalizante; culturas en que las grandes mayorías no se han ejercitado aún en el mayor rigor lógico del lenguaje escrito, de lo cual resulta no pocas veces la mitificación del poder de ese lenguaje (cosa que debemos evitar, por cierto, desde la primera etapa de la alfabetización) ; culturas en que el cuerpo consciente, encontrándose en una mayor libertad en sus relaciones con la naturaleza, se mueve fácilmente de acuerdo con sus ritmos. En este orden de pensamiento, tal vez sea interesante especular sobre la utilización de juegos mímicos en cuanto codificaciones, y, en las codificaciones pictóricas, dar énfasis al movimiento. Repito que no se trata más que de preguntas que me hago, meras pistas.

La codificación puede ser sencilla o compleja, según se utilice un solo canal o más de uno simultáneamente. En cuanto lenguaje, no necesariamente escrito, toda codificación es siempre un discurso que pide una lectura. Tiene, en este sentido, una "estructura de superficie" y una "estructura profunda" en relación dinámica la una con la otra. La "estructura de superficie" es el conjunto de elementos, en interacción unos con otros, de que está formada la codificación. La "estructura profunda" no está a la vista: emerge en la medida en que se verticaliza la lectura de la codificación —o sea la descodificación—, o, más precisamente, de su "estructura de superficie". La "estructura profunda" tiene que ver con la razón de ser de los hechos que se hallan meramente expuestos, pero no develados, en la "estructura de superficie". Tal vez podamos entender mejor la "estructura de superficie" y la "estructura profunda" de una codificación si comprendemos la diferencia entre la lectura gramatical de un texto y la lectura sintáctica de ese mismo texto. Tomemos, por ejemplo, desde el punto de vista gramatical y sintáctico, el siguiente texto: ***Deseo que tú hagas un buen trabajo.***

En la lectura puramente gramatical de este texto, mi preocupación consistirá en tomar sus distintas partes y clasificarlas. Mi comportamiento será taxonómico.[2] Diré, por ejemplo:

deseo: — verbo *desear,* regular, primera persona de singular del tiempo presente del modo indicativo;
que: —— conjunción integrante;

[2] Taxonomía: parte de la gramática que clasifica las palabras en categorías: palabras variables, palabras invariables; sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, etcétera.

tú: — forma pronominal; 2[1] persona de singular;
hagas: — verbo hacer, irregular; 2* persona de singular del tiempo presente del modo subjuntivo;
etcétera.

Desde el punto de vista sintáctico, mi comportamiento sería distinto. Mi preocupación en ese caso consistiría, por un lado, en comprender la totalidad del texto, delimitándolo en las partes que lo forman *y* que, en interacción, constituyen la totalidad; y por otro lado, en percibir el papel que los términos asumen en la estructura general del texto. En esa forma, reconozco la relación de complementarieaad que hay entre *tú hagas un buen trabajo* y *deseo.* La secuencia *tú hagas un buen trabajo* es en este sentido el objeto, el complemento directo *de deseo,* palabra que, en cuanto expresión de cierto estado que no se completa en sí mismo, es un verbo transitivo. El sujeto de la sentencia *deseo* es yo; el sujeto *de* la sentencia complementaria es *tú,* y así sucesivamente.

Por lo tanto, la clasificación que se hace en el análisis sintáctico ya no es la de las palabras por separado, sino la de las funciones que tienen entre sí, en la estructura general del contexto que expresa un pensamiento estructurado.

Si tomamos una codificación que representa a hombres y mujeres trabajando en el campo, su estructura de superficie serán los elementos en ella expuestos; su estructura profunda saldrá a la luz cuando, ahondando en el análisis de la estructura de superficie, se discute la razón de ser del hecho codificado.

La primera reacción de quien se coloca frente à una codificación es hacer la lectura de su estructura superficial. Será una lectura puramente gramatical, taxonómica, podría decirse, en la que se describen los elementos de la codificación. A partir de esta lectura, sin embargo, es como se va alcanzando el nivel profundo de la codificación. (En el proceso aquí esbozado, el educador no debe, por una parte, exacerbar su presencia hasta tal punto que la presencia de los educandos sea un mero reflejo de la suya; ni tampoco, por otra parte, se debe negar, como si tuviera vergüenza de ser educador.)

Fundados en la comprensión crítica de la estructura superficial y de la estructura profunda de la codificación podemos, en el acto de codificar, defendemos de dos riesgos. El primero consiste en reducir la codificación a un mensaje que se trata de transmitir, siendo así que es, en verdad, un objeto de conocimiento, y en consecuencia un desafío, un problema que hay que aclarar. El segundo riesgo consiste en transformar la codificación en una especie de "rompecabezas".

En el primer caso, al identificarse con el propio mensaje, el código se hace de tal manera explícito, que el esfuerzo descodificador resulta casi innecesario. La codificación está ya prácticamente descodificada en *sí misma.* La codificación propagandística es ejemplar para ilustrar lo que acabo de decir. De ahí su carácter domesticador.

En el segundo caso, la estructura de superficie de la codificación presenta una composición de tal modo enigmática y cerrada, que obstaculiza la labor descodificadora.

Desde el punto de vista del estilo, las codificaciones pueden ser cómicas y humorísticas. Unas y otras provocan risa, desahogo, o sea que ambas tienen un papel catártico; pero se distinguen en que las primeras tienden a dejar al descodificador en el nivel de la estructura de superficie, mientras que las segundas facilitan la captación de la estructura profunda de la codificación.'

[9] El trabajo de Claudius se sitúa exactamente en el segundo caso.

Las codificaciones y las palabras generadoras

Escogidas las palabras generadoras según los criterios ya conocidos de ustedes, se elaboran las codificaciones en que se insertarán esas palabras. Existe una relación necesaria entre la palabra generadora y la codificación. Unas veces esta relación se efectúa entre la palabra y *la* codificación en su totalidad; otras veces se refiere a determinada dimensión de la codificación.

Ejemplo del primer caso:

palabra generadora: **TRABAJO**

codificación: hombres y mujeres trabajando.

Ejemplo del segundo caso:

palabra generadora: **LADRILLO**

codificación: hombres trabajando en una construcción, con el objeto ladrillo visible en plano privilegiado.

Así, pues, el trabajo de ustedes tiene que ser la preparación de este material, es decir, de las codificaciones correspondientes a las 17 palabras generadoras que constituyen el programa de alfabetización que se trata de desarrollar en los círculos experimentales.

Sigue, como ejemplo, una serie de diapositivas utilizadas en el Brasil, con la palabra generadora en la codificación correspondiente y las diapositivas en que la palabra aparece descompuesta en sílabas.

Sigue igualmente otra serie de diapositivas que se hallan 'reproducidas en mi libro La *educación como práctica de la libertad* y que, en la práctica brasileña, proporcionaban material de discusión en torno al concepto de cultura. Tal discusión implica en último análisis la aprehensión crítica de las relaciones entre los seres humanos y el mundo natural, de cuya transformación resulta el mundo específicamente humano, o sea el mundo de la cultura y de la historia.

En el Brasil, esta discusión precedía a la alfabetización y continuaba con ella. En Chile, debido sobre todo a la reacción de los alfabetizandos, que exigían comenzar inmediatamente el aprendizaje de la escritura y de la lectura, el debate se hacía durante la alfabetización. Es importante que se haga este análisis.

Quizá fuera interesante probar algunas de estas codificaciones brasileñas —las que mejor se adapten a la realidad local— con algunos grupos de alfabetizandos, y estudiar su reacción.

En caso de que ustedes hagan esa experiencia, será importante grabar las discusiones, a cuyo análisis crítico debe dedicarse el equipo allí. Durante nuestra próxima visita a Guinea-Bissau, una de nuestras sesiones de trabajo podría centrarse en el estudio de esas grabaciones, así como en el del múltiple uso del discurso de los alfabetizandos, de lo cual nos ocupamos ya algo allí en septiembre pasado.

Otro punto sobre el que podremos trabajar juntos en Bissau en febrero del año próximo (si el camarada Mário Cabral confirma las fechas que le hemos propuesto) es el de cómo motivar a los alfabetizandos para que hagan a su vez codificaciones en equipo, correspondiéndole a cada equipo que haya elaborado una o más codificaciones coordinar los debates en torno de ellas.

En cuanto recibamos el material de ustedes —las codificaciones y las palabras generadoras descompuestas— nos ocuparemos aquí de la hechura de los conjuntos de diapositivas que compondrán el programa para los círculos de lectura.

Finalmente, uno de estos días les vamos a remitir fotocopia de los textos que constituyen un libro mío de que les hablé allí, y que se publicará el año que viene. Es posible que algunos de ellos les interesen. En cuanto al problema de la codificación, encontrarán ustedes algo en el que se llama *Acción cultural para la liberación,* y también en el intitulado *Pedagogía del oprimido.*

Reciban un abrazo afectuoso de todos nosotros.

PAULO FREIRE

P.S. Estamos en espera de la guía del coordinador.

Ginebra, 6 de diciembre de 1975

Camarada Mário Cabral:

Recibí hace unos días tu respuesta a la carta en que te anunciábamos la obtención del financiamiento de la CCPD para la continuidad de nuestro trabajo allí, así como la contribución que el Departamento de Educación del wce da a nuestro proyecto, poniéndome a disposición del mismo.

Espero que te haya llegado la que te mandé el mes pasado, con copia de la que les mandé a Mónica, Edna y Paulo.

Hoy te envío copia de otra que, acabo de escribirles. Me parece, en efecto, que tú tienes que estar siempre al tanto de la correspondencia que mantengamos con el equipo en Bissau, para que nos acompañes así en los pasos que vamos dando.

¿ Te habrá sido ya posible, con el ritmo tan intenso de trabajo que tienes, instaurar la Comisión Nacional que discutirá contigo la política general de la campaña de alfabetización? Sería excelente si en nuestra próxima visita, en febrero de 1976, pudiéramos reunirnos al menos una vez con esa Comisión.

Querido amigo, perdóname estas insistencias. Si las hago es por el deseo de servir.

Para ti y para todos los camaradas, el abrazo amistoso de

PAULO FREIRE

[Carta II]

Ginebra, 6 de diciembre de 1975

Estimados camaradas y amigos Mônica, Edna y Paulo:

Espero que hayan recibido la carta que les mandé a través del camarada Mário Cabral, en que les hablaba

de las codificaciones que hay que realizar para la experiencia con los proyectores. Espero igualmente que el trabajo que han venido haciendo en torno a la guía del coordinador esté adelantado, y que en breve recibamos el fruto.

Por otra parte, sería del más alto interés para nosotros si, superañdo todas las dificultades —que me consta que son grandes, en vista del mundo de cosas que ustedes tienen que hacer—, pudieran mandarnos un informe de todo cuanto se ha hecho después de nuestra visita a Bissau: la prosecución de las actividades en las FARP; si los nuevos coordinadores, en proceso de formación cuando estábamos allí, ya se hallan en acción y cómo marcha el trabajo que hacen.

Si la memoria no me falla, creo que Marcos, en su reciente carta a Paulo, hace una petición parecida.

No sé si ustedes estarán teniendo tiempo de llevar a cabo, en forma sistemática, seminarios de evaluación con los coordinadores, en los que ustedes y ellos examinen la práctica de todos y, en concreto, las dificultades que se han encontrado y la manera como se intenta responder a ellas. Hay dificultades que, de modo general, se repiten en todos los círculos, y es importante que los coordinadores se informen entre sí sobre cómo van encarando cada uno de ellos. Hay así un aprendizaje común que estimula intensamente la creatividad de todos.

En esos seminarios, por ejemplo, pueden analizarse y discutirse ciertos desvíos autoritarios de unos coordinadores, lo mismo que ciertos desvíos espontaneístas de otros. Es muy difícil evitar del todo estos desvíos, excepto cuando trabajamos con sólo diez o quince personas (cosa que, por lo demás, no tiene sentido).

Estos seminarios de evaluación podrían contar también con la presencia de grupos de alfabetizandos. Su presencia en ellos se justifica por dos razones básicas: porque en tales seminarios se discute una práctica en la que ellos se hallan implicados, como sujetos, en la

misma medida que los coordinadores, y porque a través de esas reuniones pueden profundizar su formación. De entre ellos saldrán nuevos coordinadores para el día de mañana. La propia guía del coordinador, que ustedes están elaborando, debería pasar por la criba de esos seminarios.

No sé si ustedes han pensado en este tipo de actividad, pero si están de acuerdo en realizarla, la cuestión que se plantea es la de encontrar la mejor manera de llevarla a efecto, no olvidando, sugeriría yo, la grabación de las discusiones. En efecto, la grabación de las discusiones constituye en sí una importante colección de documentos que permite estudiar la marcha del trabajo y que puede utilizarse asimismo en seminarios de evaluación entre diferentes grupos.

La tarea evaluadora a que me refiero es un esfuerzo formador, indispensablemente vinculado, como tal, a la investigación de nuevas formas de acción. En cuanto problematización de la práctica, esta forma de evaluación es su momento crítico: el momento en que los sujetos de la práctica se plantan frente a ella para confirmarla o rectificarla, en este o en aquel aspecto, enriqueciendo la práctica subsiguiente y enriqueciéndose a sí mismos. De ahí la necesidad que tenemos, cuando formamos parte de un equipo central, de no sólo acompañar asiduamente las actividades de los Círculos de Cultura, sino también de coordinar de vez en cuando las discusiones en algunos de ellos. Así, nuestra participación en los seminarios de evaluación, donde el objeto de análisis es la práctica que se está realizando en los Círculos, no es la participación de extraños a esa práctica ni la de semiconviventes con ella, o sea, la de quien simplemente está viendo cómo trabajan los demás.

Es posible, sin embargo, que ustedes ya estén utilizando o pensando utilizar un método diferente de evaluación. No importa. Lo indispensable es, primero, que se haga la evaluación permanente del trabajo que se va realizando, y segundo, que la evaluación no se convierta nunca en fiscalización.

Mando por correo aéreo los textos prometidos. Estoy seguro de que ustedes los leerán tomando siempre como referencia la realidad guineense.

En espera de noticias de ustedes, va aquí el abrazo amistoso de

PAULO FREIRE

Ginebra, 5 de enero de 1976

Ingeniero Mário Cabral, comisario de Educación y Cultura, Bissau.

Camarada Mário:

Te mando aquí de nuevo copia de una carta, bastante larga esta vez, dirigida a los camaradas Mônica, Edna *y* Paulo.

Creo que los temas en ella tocados tienen que ver con la realidad de Guinea-Bissau, lo cual no significa, sin embargo, que ustedes deban estar totalmente de acuerdo con lo que digo.

Tal vez fuera interesante discutir en equipo, en febrero próximo, sus puntos principales.

Junto con tu copia, mando otra más, que te pediría hacer llegar a la camarada Dulce, de la enseñanza media. Es posible que la carta le interese también a ella.

Estamos ansiosos de llegar allí para verlos a ustedes de nuevo y beber un poco de esa alegría de vivir que tanto se echa de menos por estos rumbos.

Un abrazo para todos.

PAULO FREIRE

[Carta III]

Ginebra, 5 de enero de 1976

Camaradas Mônica, Edna y Paulo:

Tal vez no sea necesario decirlo, pero en todo caso será bueno subrayar que, al escribirles a ustedes de manera más o menos asidua, no pretendo burocratizar nuestras relaciones, ni tampoco, por otra parte, prestarles *a mis cartas* ninguna significación prescriptiva. Escribo siempre por la necesidad que tengo de conversar con ustedes sobre puntos que nos interesan a todos, en vista del trabajo en que nos encontramos comprometidos.

Al escribirles pretendo, naturalmente, desafiarlos, pero al hacerlo me desafío también a mí. No nos es posible desafiar a alguien, en términos auténticos, si al mismo tiempo no nos entregamos nosotros al desafío. A veces me detengo frente a una palabra, frente a una frase, preguntándome si lo que estoy escribiendo expresa justamente lo que me gustaría decir y, sobre todo, si lo que estoy diciendo tiene realmente que ver con la cosa concreta en que estoy pensando.

En el caso de hoy, me gustaría tocar algunos de los problemas con que nos topamos cuando, enfrascados en la práctica y en la teoría de la alfabetización de adultos, nos preguntamos sobre lo que va a seguir después.

No pretendo exponer un análisis pormenorizado de la post-alfabetización, sino una toma de posición frente a ella, que corresponde a la visión que tengo de la alfabetización. En verdad, las preocupaciones en torno a la post-alfabetización están íntimamente vinculadas a la práctica de la alfabetización y a la concepción que de ella se tenga.

Cuantas veces he discutido el problema de la alfabetización de adultos, he insistido en que, dentro de una perspectiva liberadora, ha de ser siempre un acto creador, en el cual el conocimiento libresco cede su lugar

a una forma de conocimiento que proviene de la **reflexión** crítica acerca de una práctica concreta de trabajo. De ahí también la insistencia con que siempre hablo de la relación dialéctica entre el contexto concreto en que se da dicha práctica y el contexto teórico en que se hace la reflexión crítica sobre aquél.

En una visión práctico-teórica como la que propongo, la alfabetización no puede ser entendida nunca como el momento de un aprendizaje formal de la escritura y de la lectura, como una instancia primera, relacionada con las siguientes por una simple yuxtaposición, ni tampoco como una especie de "tratamiento" que se va aplicando a quienes lo necesiten para que en seguida, recuperados de su "enfermedad", puedan emprender una "aventura superior", de carácter igualmente libresco, que sería la post-alfabetización.

Tal como la entiendo, **la** alfabetización de adultos ya contiene en sí la post-alfabetización. Esta continúa, ahonda y diversifica el acto de conocimiento que se inicia en aquélla. No se trata, pues, de dos procesos separados —uno antes y otro después—, sino de dos momentos de un mismo proceso social de formación. Y éste, no importa el nombre que se le dé —educación, acción cultural, animación—, implica siempre, así en la alfabetización como en la post-alfabetización, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica.

Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, en favor de qué y de quién conocer —y, por consiguiente, contra qué y contra quién conocer— son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que nos son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento. Cuestiones fundamentales, en dinámica trabazón con otras en torno al acto mismo de educar, de su posibilidad, de su legitimidad, de los objetivos y finalidades de ese acto, de **sus** agentes, de sus métodos, de su contenido.

Solidarias entre sí, estas cuestiones exigen respuestas también solidarias. Así, al ocuparme de la cuestión de

qué conocer, me hallo necesariamente metido en el para qué, en el cómo, en el en favor de qué y de quién, en el contra qué y contra quién conocer.

Quisiera hacer notar que el objetivo de esta carta no es tratar las cuestiones mencionadas de una manera sistemática y profunda, como su simple enumeración podría sugerir. El marco en que me sitúo consiste en llamar la atención sobre ellas y decir algo sobre ellas.

La respuesta a la pregunta acerca de qué conocer tiene que ver directamente con la constitución del contenido programático de la acción educativa y, por lo tanto, incluye una serie de ángulos que no pueden ser descuidados: ángulos en los cuales cl para qué, íntimamente ligado al cómo, al en favor de qué y de quién, al contra qué y contra quién conocer, es el centro orientador mismo de la delimitación del qué conocer.

En esa forma, la delimitación del qué conocer, sin la cual no es posible la organización del contenido programático de la acción educativa, está estrechamente asociada al proyecto global de la sociedad, a las prioridades que ese proyecto exige y a las condiciones concretas para su realización.

Al hablar de proyecto global de la sociedad no lo hago como si estuviera viendo en él una idea abstracta, un diseño arbitrario, algo ya concluido en la imaginación de los líderes. A lo que me refiero es a cierto número de metas, solidarias entre sí y coherentes con un objetivo determinado en el campo de la organización económica y social; en el de la distribución interna y el comercio exterior; en el de las comunicaciones y transportes; en el de la cultura; en el de la salubridad y en el de la educación en general, que debe servir a ese objetivo. Metas realizables en etapas y que suponen una política de planeación global y políticas específicas para su realización.

La práctica en busca de la concreción de las metas puede rectificar, en este o aquel punto, el diseño del proyecto, pero, en cuanto previsión, no prescinde de

él. De ahí que la delimitación del qué conocer para la organización del contenido programático de la acción educativa demande de todos cuantos en ella están empeñados, en cualquiera de sus planos, el máximo posible de claridad política. Añádase que esta claridad política —que, no siendo suficiente en sí, es sin embargo absolutamente indispensable— se refiere asimismo al para qué, al cómo y al en favor de qué y de quién se hace la propia política. Una cosa es la política hecha, en todos los sectores, por una burocracia rígida, en nombre de las masas populares, a las cuales se transmiten determinadas consignas, y otra cosa es la política hecha con las masas, con su pac+ticipación críticamente consciente en la reconstrucción de su sociedad, donde las consignas, ciertamente necesarias, no se convierten nunca en puros eslóganes.

Por otra parte, esta claridad política frente a la realidad y frente a la propia educación —claridad asociada a la permanente vigilancia en el sentido de la preservación de la coherencia entre nuestra práctica y el proyecto de la nueva sociedad— es la que nos hace evitar el riesgo de reducir la organización curricular a un conjunto de procedimientos técnicos de carácter neutro. La organización del contenido programático de la educación, lo mismo si se trata de la primaria, secundaria y universitaria que de la que se da en el nivel de una campaña de alfabetización de adultos, es un acto eminentemente político, como es política la actitud que asumimos en la elección de las propias técnicas y de los métodos para concretar aquella tarea. El carácter político de tal quehacer existe independientemente de que tengamos conciencia de él o no. El saber cómo delimitar el qué conocer no puede estar separado del para qué conocer, ni de las demás implicaciones de este acto, a las que ya me he referido. No hay, por eso mismo, especialistas neutros, "propietarios" de técnicas también neutras, en el campo de la organización curricular ni en ningún otro campo. No

hay metodologistas neutros para enseñar cómo enseñar neutramente historia o geografía, lengua nacional o matemáticas.

En este sentido, la delimitación del qué conocer para la organización del contenido programático de la educación en una sociedad que, recién salida de su dependencia colonial, con todo lo que esto significa, se halla revolucionariamente empeñada en la lucha por su reconstrucción, es una tarea de las más importantes. La delimitación del qué conocer no se agota, sin embargo, en la sustitución de cierto tipo de contenido programático por otro que corresponda más de cerca a los objetivos de la sociedad en réconstrucción. Aun cuando reconozco que este esfuerzo es a veces, durante cierto tiempo, el único posible, es fundamental insistir en que no basta mudar el contenido programático si por otra parte se sigue manteniendo la práctica anterior más o menos renovada en alguno de sus aspectos, el método de conocer en ella experimentado y el sentido elitista que la informa.

La preservación del carácter elitista de la educación, con todo lo que este carácter implica, tiene sentido para la sociedad que, al salir de su dependencia colonial, se inserta en una dependencia neocolonial y es "gobernada" por una élite dominante nacional, enganchada a los intereses imperialistas. No es éste, y lo digo sin sombras de duda, el caso de Guinea-Bissau.

Así, pues, la cuestión de fondo no consiste en sustituir simplemente un viejo programa adecuado a los intereses del colonizador por uno nuevo, sino en establecer la coherencia entre la sociedad que se reconstruye revolucionariamente y la educación como un todo que debe estar a su servicio. Y la teoría del conocimiento que debe poner en práctica implica un método de conocer antagónico del de la educación colonial.

Al procurar responder al desafío que su reconstrucción le plantea, uno de los riesgos a que tal sociedad se expone es el de aceptar ciertos modelos modernizantes de Occidente. Entre ellos está, naturalmente, el modelo educativo, de carácter clasista, como si a través de este modelo fuera posible resolver el problema de la carencia de cuadros nacionales, de grado medio y universitario, indispensable para el esfuerzo enorme y complejo de la reconstrucción de sí misma.

Precisamente porque éste es un riesgo, sólo lo es para la sociedad que procura rehacerse revolucionariamente. Así, lo que es riesgo para ésta es el camino cierto para el liderato antipopular de la otra, la que se entrega a los intereses imperialistas.

La carencia mencionada es, sin embargo, una negatividad que tiene su positividad. Admitiendo que el colonizador haya desarrollado una acción, incluso poco intensa, en el sector de la capacitación universitaria, esta acción no pudo haberse llevado a efecto sino en función de sus intereses, de manera que por eso mismo debió ser selectiva y colonialista, como lo es la educación que se desarrolló en los liceos de las áreas urbanas del país en la fase colonial.

Al llegar a cierto estrato de la población, una capacitación como ésa reforzaría la posición de clase de los graduados, que pasarían a engrosar las filas de una intelectualidad urbana, al servicio del colonizador. Analizando el papel de un pequeño grupo de esos intelectuales en la lucha por la liberación de sus países, Amílcar Cabral se refería a la necesidad que tenían, para desempeñar tal papel, de "ser capaces de suicidarse como clase para renacer como trabajadores revolucionarios enteramente identificados con las aspiraciones más profundas del pueblo al cual pertenecen",' que fue lo que él hizo, y de manera ejemplar. La "reafricanización" de esos intelectuales, sobre la que tanto insistió también AmíIcar Cabral, estaba implícita en esa "muerte" y ese "renacimiento".

[4] Amílcar Cabral, *Unité et lutte, 1. L'arme de la théorie, op. cit., p.* 303.

Sucede, sin embargo, que esta "muerte" no es aceptada fácilmente —la historia nos lo enseña— ni siquiera por gran parte de aquellos que verbalizan una opción revolucionaria. La "formación" intelectual pequeñoburguesa, que refuerza la posición de clase de los individuos, tiende a llevarlos a la absolutización de su actividad, considerada como superior a la de aquellos que no la tienen.

De ahí que, cada vez que un liderato revolucionario, al delimitar, por ejemplo, el campo de la investigación científica, suprime alguna actividad cualquiera cuyos resultados inmediatos no sean capaces de responder a los desafíos más apremiantes que los problemas de las grandes mayorías presentan, esos intelectuales se sientan discriminados y sin libertad.

En este sentido, hay muchas cosas en Guinea-Bissau que necesitan ser estudiadas, hechas y rehechas, antes de que un investigador se dedique al análisis científico de las razones por las cuales ese simpático animal que tenemos en el Brasil y que ciertamente tendrán también ustedes en Guinea, llamado Perezoso, se mueve tan despacio. Hay en Guinea, digamos, muchos esfuerzos por hacer en la labor de recolección de cuentos e historias populares, para su utilización en textos de lectura destinados a niños y adultos, antes de que un erudito profesor de literatura "dé" seminarios sobre Mallarmé y el Simbolismo.

En último análisis, estoy convencido de que es más fácil crear un nuevo tipo de intelectual —el que se forja en la unidad de la práctica y la teoría, del trabajo manual y el trabajo intelectual— que re-educar al intelectual elitista. (Cuando digo que es más fácil, no excluyo la posibilidad de semejante re-educación, si el caso se presenta.)

Así, pues, el problema que se plantea a una sociedad que quiere ser revolucionaria no es el de continuar formando intelectuales elitistas para que después "se suiciden", sino el de no permitir que éstos se constituyan

como tales. Es, por consiguiente, el problema de cómo hacer positiva la negatividad antes mencionada; el de cómo formar los cuadros, no sólo fuera del país, sino dentro de él, en una perspectiva no idealista; el de cómo delimitar lo que se debe conocer, en relación estrecha con métodos pedagógicos nuevos; en última instancia, el de cómo reorientar el sistema educativo superando por completo la herencia colonial. Diferentes objetivos, diferentes contenidos, diferente práctica, diferente concepción de la educación.

La delimitación del qué conocer, en el nivel mismo de la alfabetización de adultos —o sea, la constitución de su contenido programático—, no puede ser pensada fuera de los marcos de la reorientación del sistema educativo global que, a su vez, tiene que estar en correspondencia con el proyecto de la nueva sociedad. Si el sistema educativo sigue el modelo elitista, verbalista, autoritario, que satisfacía los intereses ele los colonizadores, aunque se haya reformado en tal o cual punto, la alfabetización de adultos, sin importar qué orientación tenga, acabará por ser, para algunos, una vía de acceso a los privilegios que el sistema defenderá.

De ese modo, discutir la alfabetización de adultos y la post-alfabetización exige que se discuta la educación en su globalidad. Y discutir ésta significa —vuelvo a repetirlo— pensar el proyecto global de la sociedad.

Mientras que la educación colonial tenía como uno de sus principales objetivos, al lado de la "desafricanización" de los nacionales, la preparación de cuadros subalternos para la administración, ahora lo importante es la formación del hombre nuevo y de la mujer nueva, a lo cual se asocia la creación de aquel nuevo tipo de intelectual a que antes me refería. Y esta fundamental tarea no podrá ciertamente llevarse a cabo con lo que la sociedad en reconstrucción heredó del colonizador.

La vigilancia como actitud permanente, en una sociedad que así busca rehacerse, tiene en este dominio de la cultura, de la formación de su pueblo (no im-

porta el campo en que ésta se dé), una dimensión clave. "En el plano de la cultura, al igual que en el de la política —dijo Cabral—, la vigilancia es indispensable."[5] Por consiguiente, cualquier descuido en esta vigilancia puede llegar a ser fatal para el proyecto de la nueva sociedad. Y si ésta, al rehacerse, camina en el sentido del socialismo, necesita, por una parte, ir organizando el modo de producción con la mirada puesta en ese objetivo, y, por otra, ir estructurando su educación en estrecha relación con la producción, tanto desde el punto de vista de la comprensión misma del proceso productivo como desde el punto de vista de la capacitación técnica de los educandos.

En este sentido, el hombre nuevo y la mujer nueva a que esta sociedad aspira no pueden ser creados sino a través del trabajo productivo para el bienestar colectivo. El bienestar colectivo es la matriz del conocimiento acerca del trabajo productivo y acerca de lo que, desprendiéndose de él, a él se refiere. Lo cual significa —permítanme repetirlo— que una educación de esas características no puede ser de carácter selectivo, ya que esto la llevaría, en contradicción con los objetivos socialistas, a fortalecer la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual. Por el contrario, se impone la superación de esta dicotomía para que, en la nueva educación, la escuela —primaria, secundaria, universitaria— no se distinga esencialmente de la fábrica o de la práctica productiva de un campo agrícola, ni esté simplemente yuxtapuesta a ellas. E incluso si, en cuanto contexto teórico, la escuela se halla fuera de la fábrica o del campo agrícola, esto no significa que se la considere como una instancia superior a las otras dos, ni que estas dos no sean también escuelas.

En una visión dinámica —la de la unidad de práctica y teoría— la escuela no se define nunca como una institución burocráticamente responsable de la transferencia de un saber selecto. No se define tampoco como un "mercado" de conocimiento. Es preciso, sin embargo, que la superación de la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre práctica y teoría, se prolongue en la superación análoga de la dicotomía entre- enseñar y aprender y entre conocer el conocimiento hoy existente y crear el nuevo conocimiento. Gracias a la superación de estas dicotomías, la escuela como "mercado de conocimiento" cede su lugar a la escuela como "centro democrático", según la expresión usada por el camarada Samora Machel.e

Y en la escuela como "centro democrático" desaparece, por una parte, el profesor que transmite autoritariamente un saber selecto, y, por otra, el alumno pasivo, que recibe sin más el saber transferido. En lugar de ellos surgen el profesor y el alumno militantes de que habla también Samora Machel, cl profesor que aprende al enseñar y el alumno que enseña al aprender.

En una educación como ésta, coincidente con un proyecto social que privilegia la presencia cada vez más consciente de los trabajadores campesinos y urbanos en la reconstrucción de la sociedad, la delimitación del qué conocer, fiel a ese proyecto, tiene que contar con la participación de los educandos en ella. Esto significa, sin duda, que las relaciones dialógicas, como sello del acto de conocer, entre el profesor y el alumno, no se dan únicamente acerca de un objeto de conocimiento propuesto por aquél a éste, sino acerca, también, de la propia delimitación del qué conocer.

Sin sacrificar en nada la organización del contenido programático de la educación, en lo que se refiere a los temas que son fundamentales para la sociedad en reconstrucción, la participación de los educandos en esa tarea es indiscutiblemente formadora. Aparte de lo

[5] Amilcar Cabral, *op.* cit., p. 324.

[6] Samora Machel, *Fazer da escuta urna base para o povo tornar o poder,* Cadernos Cultura Popular, núm. 5, 1974.

demás, se trata de un derecho de ellos en cuanto militantes: el derecho de tener voz en la delimitación de lo que les corresponde conocer para mejor servir a la colectividad.

Así, al plantearnos la cuestión de la delimitación del qué conocer, en Guinea-Bissau, en el nivel básico de la alfabetización de adultos y de la post-alfabetización, estamos planteando también el problema de ambas en una línea de masas, esto es, en una línea en que las masas, movilizadas, asumen desde el comienzo mismo del proceso permanente de su formación el papel de sujetos de dicho proceso.

La alfabetización así entendida -runa alfabetización en que, desde el principio, se va engendrando la post-alfabetización— es un trabajo con las masas y no sobre ellas.

En la escuela concebida como "centro democrático", la participación del educando militante (y no privilegiado) en la organización del programa de estudio no debe sacrificar para nada los objetivos fundamentales del proyecto de la sociedad. No es otra cosa lo que debe ocurrir en la alfabetización y en la post-alfabetización. Y la realización de estos objetivos exige el máximo de claridad acerca de las relaciones, ya citadas en esta carta, entre la educación (una de cuyas dimensiones es la alfabetización de adultos) y la producción.

Estas relaciones se nos muestran con tanta mayor transparencia cuanto mejor se define el proyecto global de la sociedad, que abarca el para qué producir, el qué producir, el cómo producir —que, a su vez, implica la manera como se dan las relaciones sociales de producción y el papel que en ella desempeña el trabajador— y el para quién producir.

En una perspectiva capitalista, los factores de producción —medios de producción por una parte, trabajadores por otra— se combinan en función del capital. Una porción de la acumulación resultante del plusvalor —lo que deja de pagársele al trabajador que vende su fuerza de trabajo al capitalista— es usada en el bienestar de éste, y otra porción en la compra de más fuerza de trabajo y de más medios de producción que, combinados, producen más mercancías necesariamente vendibles. En efecto, lo que interesa desde el punto de vista capitalista no es la producción de un valor de uso, sino la de un valor de uso que tenga un valor de cambio, esto es, que sea una mercancía vendible; más aún: la producción de "una mercancía cuyo valor sea mayor que la suma de los valores *de* las mercancías requeridas para su producción, de los medios de producción y de la fuerza de trabajo".?

Lo que el trabajador recibe como salario por el esfuerzo gastado en el acto productivo, y que corresponde a un mínimo tan sólo de este esfuerzo, se destina a sus "medios de vida" y **a su reproducción como clase asalariada.**

Expropiado del producto de su fuerza de trabajo, **el trabajador no tiene nada que ver,** por otro lado **(y por eso mismo), con la determinación de lo que debe ser producido. Y, en la medida en que una cantidad significativa de lo que se produce no responde a las necesidades reales de los individuos, es preciso inventarlas. Por eso es que se equivoca totalmente la sociedad que, al rehacerse en busca del socialismo, se deja fascinar por el mito del consumismo. Una vez que emprende este camino —y no importa que no haya ya una clase capitalista—, su objetivo será producir valores de cambio, esto es, mercancías vendibles. Sucede, sin embargo, que el socialismo es algo muy distinto de un "capitalismo sin capitalistas" 8**

"Compra lo que ya tienes" sería una forma cari-

z Karl Marx, *El capital,* **México, Siglo XXI Editores, 1975, t. t,'vol. 1, p. 226.**

8 Samir Amin, ***Eloge du socialismo,*** **París, Éditions Anthropos.**

caturesca de describir a la sociedad capitalista, llamada de consumo. El papel que la propaganda desempeña en esta sociedad, en que la enajenación de la conciencia es cada vez mayor, tiene que ser fundamental. No necesitamos de propaganda para convencernos de comprar frijol, pan, arroz, pero sí necesitamos de propaganda para comprar este o aquel tipo de perfume e incluso para comprar este o aquel tipo de arroz, aunque las diferencias consistan en la presentación de los paquetes.

Si la producción se orienta en el sentido del bienestar colectivo y no en el del lucro del capitalista, privado o estatal, la acumulación, indispensable para el desarrollo, tiene una significación y una finalidad totalmente distintas. Ahora, en una perspectiva socialista, lo que se le deja de pagar al trabajador no es ya una usurpación, sino la cuota que él da para el desarrollo de la colectividad, y lo que se debe producir con esta cuota no es una mercancía que se define por ser vendible, sino lo socialmente necesario. Es preciso, para esto, que la sociedad que se reconstruye revolucionariamente, al superar la dicotomía de trabajo manual y trabajo intelectual, se vaya constituyendo, toda ella, como una sociedad de trabajadores, cuyo liderato, al negarse, por una parte, a cualquier forma de espontaneísmo, se niega, por otra, a petrificarse burocráticamente.

En una sociedad capitalista, cuanta menos conciencia política —en el sentido de conciencia de clase— tengan los trabajadores, tanto mejor será desde el punto de vista de la clase dominante. Por el contrario, en una sociedad revolucionaria y orientada hacia el socialismo, cuanta más conciencia política tengan los individuos en su calidad de recreadores de una sociedad que se va convirtiendo en una sociedad de trabajadores, tanto más críticamente se comprometen en el esfuerzo productivo. En este sentido, su conciencia política es factor también de producción. De ahí que, en el primer caso, se hable tanto de la neutralidad de la

educación; de ahí que la capacitación del trabajador se lleve a cabo únicamente en torno a un saber cómo hacer, considerado asimismo como algo neutro. En una sociedad capitalista, la educación del trabajador tiende a su reproducción en cuanto clase asalariada, que es obligada a vender su fuerza de trabajo a la clase capitalista. La educación que lo reproduce como *clase* tiene que capacitarlo para ser más y más eficiente en el proceso de trabajo.[9] Proceso, corno subraya Marx, "entre cosas que el capitalista ha comprado, entre cosas que le pertenecen".[10] La fuerza de trabajo, por un lado; los medios de producción, por el otro.

Cuanto más rentablemente se combinen aquélla y éstos en la producción del valor de cambio, esto es, de la mercancía vendible, tanto mejor. La educación al servicio de esta combinación rentable no puede, obviamente, tener como objetivo poner al descubierto su carácter enajenante. Lo que tiene que hacer es ocultarlo, reduciendo el proceso formador a la mera transferencia de aquel *saber cómo hacer,* tomado como algo neutro.

Este es sólo uno de los aspectos importantes de las relaciones entre educación y producción en la sociedad capitalista.

No quiero decir con esto, sin embargo, que en las sociedades capitalistas la educación del trabajador esté orientada en el sentido de hacer posible una comprensión global del proceso productivo, siendo así que justamente en el sistema capitalista esa comprensión no es indispensable para la eficiencia del trabajador. Todo lo contrario: "Cuanta más ciencia es incorporada dentro del proceso del trabajo tanto menos entienden los trabajadores de ese proceso; cuanto más intelectual y sofisticado producto llega a ser la máquina, tanto menos control y comprensión de dicha máquina tiene el trabajador. En otras palabras, cuanto más necesita conocer el trabajador para permanecer como ser humano en el trabajo, tanto menos conoce él o ella." (Harry Braverman, *Trabajo y capital monopolista,* México, Ed. Nuestro Tiempo, 1975, p. 486)

[10] Karl Marx, *op. cit.,* p. 225.

Por el contrario, en la sociedad que se reconstruye en la línea del socialismo, la educación, fundándose en la nueva realidad material que allí va tomando forma, debe ser eminentemente descubridora y criticizante.

En este sentido, es absolutamente contradictorio que semejante sociedad se oriente en la dirección del consumismo a que antes me he referido, o en la dirección de la rigidez burocrática. E igual de contradictorio es que se establezca un sistema educativo autoritario y prescriptivo, resultado, en este caso, de la propia rigidez burocrática. En tal sistema educativo no hay el clima necesario para la encarnación del educador y del educando militantes, en el sentido auténtico en que los define Samora Machel.

A estas alturas, en una aparente digresión, me gustaría hacer algunos comentarios en torno a la experiencia brasileña de alfabetización de adultos en los años anteriores al golpe de Estado de 1964 y a la experiencia chilena, en los gobiernos de la Democracia Cristiana y de la Unidad Popular. Tal vez estos pocos comentarios nos ayuden a aclarar mejor algunos de los puntos centrales sobre los que estamos y seguiremos conversando en esta carta.

La experiencia brasileña se dio en el cuadro de un régimen populista en el que se aprovechaban, de un lado, los espacios libres que él ofrecía; de otro, la fuerte motivación de las masas populares urbanas y, en ciertas áreas, también rurales, por la alfabetización. Entre estas áreas, pienso principalmente en aquellas en que los campesinos pasaban por una experiencia conflictiva, empeñados en la reivindicación de la tierra o incluso en la mejora de sus salarios. Las Ligas Campesinas son, sobre todo en el nordeste brasileño, un ejemplo de la inquietud de los trabajadores agrícolas y de su voluntad de organizarse. Es preciso que se diga, sin embargo, que no fue ninguna campaña de alfabetización de adultos lo que hizo nacer las Ligas Campesinas, y también que éstas no surgieron con las características de lucha con que las conocí, más o menos de cerca, durante el tiempo en que coordiné, a nivel nacional, la campaña de alfabetización de adultos. Fue la experiencia de los campesinos, desde el momento en que se asociaron inicialmente para la solución de problemas vitales —entre ellos el del propio acto de sepultar a sus muertos—, lo que los llevó a una práctica más y más política. Esta práctica que se fue haciendo cada vez más política, y que los comprometió, más tarde, en la lucha por la reivindicación de la tierra y de la mejora de los salarios, fue la que acabó por dar sentido a la alfabetización. La alfabetización se nos muestra, así, como algo necesario para su lucha, a pesar de no haberse llevado a cabo ninguna alteración en las relaciones sociales de producción y precisamente a causa de ello. Para muchos, en estas circunstancias, la alfabetización era vista como un instrumento más en el logro de la transformación de aquellas relaciones.

Las dos grandes huelgas de trabajadores rurales de Pernambuco en 1963, la primera con 83 000 huelguistas y la segunda con 230 000, son un ejemplo indiscutible de este fenómeno.

En esa forma, la tónica de la campaña de alfabetización en el Brasil era eminentemente política. Nos interesaba, en las condiciones históricas en que nos encontrábamos, establecer un vínculo absolutamente estrecho entre la alfabetización y la conciencia política de las masas populares. De ahí que, en el contexto de la experiencia brasileña, las relaciones entre la alfabetización de adultos y la producción se hayan expresado en la crítica al modo de producción capitalista, que, caracterizando al país como un todo, es preponderante en los centros urbanos, y en el análisis crítico de las relaciones sociales de producción, por lo que se refiere a las áreas rurales. No podía estar en nuestra cabeza la idea de relacionar la alfabetización de adultos con la producción en el sentido de una capacitación técnica de los alfabetizandos, por motivos obvios.

A esto se debe también el hecho de que la campaña brasileña, sin dejar de ser nacional, haya establecido no obstante ciertas prioridades. Cuando se planteaba la alternativa de actuar en un área en que la conciencia popular estaba "inmersa" o en otra donde la rebelión popular era visible, no había cómo titubear: la segunda sería la elegida.

En el caso de Chile, la campaña de alfabetización tuvo lugar en dos momentos distintos: la primera vez, en los marcos del gobierno reformista burgués de la Democracia Cristiana; la segunda, en el gobierno de la Unidad Popular, que pretendía la creación de una sociedad socialista.

En los dos casos que se dieron en la experiencia chilena, la alfabetización estuvo asociada a la producción, desde el punto de vista de la capacitación técnica de los alfabetizandos, con visiones políticas necesariamente opuestas.

Tal vez de manera un poco ligera, sería posible decir que en el caso brasileño, en gran parte, la motivación por la alfabetización entre las masas populares estaba vinculado con el deseo de cambio, por más que la visión de éste fuera vaga e imprecisa.

En el caso de Chile, en la primera etapa (la del gobierno demócrata cristiano), la motivación por la alfabetización se asociaba con el ahondamiento de las reformas realizadas —como la reforma agraria— que, a su vez, daban a la alfabetización de adultos un carácter de necesidad funcional. Necesidad que, mudando de calidad, se extendió e intensificó en el período de la Unidad Popular.

No fueron raros los campesinos chilenos que, en conversación conmigo o en las discusiones que se tenían en los Círculos de Cultura, hablaban de las razones bien concretas que los habían llevado a alfabetizarse. Insistían siempre en que antes de la reforma agraria no tenían por qué aprender a leer y escribir, ni siquiera cuando "un patrón más comprensivo" les daba esa oportunidad, puesto que no hubieran tenido "nada que hacer con las letras".

El caso de Guinea-Bissau es diferente, pero problemático también. Indiscutiblemente, la guerra de liberación, como "un hecho cultural y un factor de cultura" (Amílcar Cabral), fue la gran partera de la conciencia popular. No fue una casualidad que los camaradas del Círculo de Cultura que visitamos Elza y yo, al discutir acerca de la lucha, dijeran que "la lucha de hoy es la misma de ayer, con algunas diferencias". "Ayer —decían— tratábamos de expulsar al invasor con las armas en la mano. Hoy, vigilantes, con las armas en la mano, nuestra lucha es la lucha por la producción para la reconstrucción de nuestro país."

Me acuerdo también de que, en esa misma reunión, otro camarada decía que la lucha por la producción, que debe llevarse a cabo a través del trabajo de todos —según insistía él—, exige un total desprendimiento, en función del interés colectivo, que debe estar por encima de los intereses individuales.

Pero, incluso admitiendo que la conciencia política de la gran mayoría de la población del país corresponda al nivel de claridad revelado en las citas que acabo de hacer, debido a la lucha por la liberación, queda un problema sobre el cual tendremos que pensar, en el sector de las relaciones entre la educación y la producción. Se trata de un problema fundamental, que tiene que ver no sólo con la organización del contenido programático de la alfabetización y de la post-alfabetización —para no salirnos ahora de este terreno—, sino también con la validez misma del esfuerzo alfabetizador.

Me refiero a la cuestión de si ya ha habido o si está habiendo, y hasta qué punto, alteraciones en las relaciones sociales de producción en el país. Estas alteraciones, en efecto, darán necesariamente una nueva dimensión al aprendizaje de la lectura y de la escritura y a la continuidad de este aprendizaje, a medida que se va ampliando y ahondando.

En el caso brasileño, como antes he dicho, la alfabetización realizada en las áreas rurales, donde no habían ocurrido tales alteraciones, no tenía sentido más que para aquellas poblaciones campesinas que, metidas en situaciones conflictivas, veían en ella un instrumento más para su lucha. No son éstas las circunstancias de Guinea-Bissau, cuyo pueblo tuvo, en la guerra de liberación, lo que ninguna campaña de alfabetización hubiera podido darle.

En la Guinea-Bissau de hoy, la alfabetización y la post-alfabetización de adultos, eminentemente políticas como es claro, necesitan de un punto de referencia material y en transformación, capaz dC perfilarlas en presencia de las grandes mayorías nacionales como algo importante y significativo. En otras palabras, es preciso que estas grandes mayorías tengan realmente necesidad de leer y de escribir, lo cual no es de esperarse si el contexto concreto continúa funcionando al modo tradicional. En mi opinión, idéntico problema se plantea incluso en las antiguas "regiones liberadas", donde las poblaciones campesinas estuvieron directamente empeñadas en la lucha de liberación, participando en el esfuerzo productivo con que aseguraban la alimentación de las tropas, y en los trabajos educativos realizados por el pwtoc.

Así, pues, una cosa es vincular la alfabetización de adultos y la post-alfabetización con la producción en un área en que las relaciones sociales de producción comienzan a transformarse, con miras a un modo de producción socialista, en que se implantan, de abajo arriba, cooperativas animadas de este espíritu, y otra es intentar la misma vinculación sin que existan estas condiciones materiales.

En el primer caso, la alfabetización y la post-alfabetización atienden a una necesidad real. Una vez modificado el contexto, su tendencia es dinamizarse cada vez más, de lo cual resulta por un lado un cambio (es verdad que no automático) en la manera como los individuos perciben su realidad, y por otro lado una ampliación de los horizontes de su curiosidad.

En esa forma, muchas cosas que, en el contexto tradicional, no tenían sentido por falta de funcionalidad, en el contexto en transformación acaban por imponerse. Así se limitan al mínimo normal los márgenes para el analfabetismo regresivo.

En el segundo caso, por el contrario, las posibilidades de fracaso acompañan el esfuerzo alfabetizador desde el comienzo, y los márgenes para el analfabetismo regresivo son enormes.

Esto no es pura opinión, sino la comprobación de un hecho que viene repitiéndose .en las más diferentes experiencias de alfabetización de adultos, dondequiera que ésta se emprende.

En razón de ese hecho, quienes formamos parte del equipo del Instituto de Acción Cultural somos de opinión que la campaña de alfabetización de adultos en Guinea-Bissau, sin dejar de ser algo nacional, debería no obstante comenzarle en las áreas en proceso de transformación y, posiblemente, en aquellas que, según los planes del gobierno y la política del Partido, en breve lapso de tiempo están destinadas a sufrir, igualmente, ciertos cambios. En esta hipótesis, la alfabetización podría inclusive estimular el cambio.

Se percibe así, una vez más, la importancia de la Comisión Intercomisarial que el camarada Mário Cabral pretende crear y que, en estrecha relación con el gobierno y el Partido, deberá trazar las líneas generales de la política que ha de perseguirse en la campaña de alfabetización.

Comenzar la campaña por esas áreas cuyas condiciones materiales están dándose, no sólo no afecta en nada su carácter nacional, sino que asegura su éxito.

11 Cuando digo "comenzar" me refiero al trabajo que ha de ser desarrollado por las PAR?, después del esfuerzo realizado entre ellas, y al cual se suma el que se viene haciendo en ciertos sectores urbanos de Bissau.

Sin perder de vista el proyecto global de la sociedad, las condiciones locales de las áreas por donde se comience el trabajo tienen que estar bien presentes a la hora de delimitar el qué conocer, esto es, a la hora de organizar el contenido programático de la alfabetización, que se prolonga en la post-alfabetización. A partir de las condiciones locales es como se va alcanzando lo más general.

Así, la temática implícita en cada palabra generadora debe proporcionar la posibilidad de un análisis que, partiendo de lo local, se vaya extendiendo a lo regional, o lo nacional, a lo continental y, finalmente, a lo universal. Este mismo principio metodológico deberá aplicarse igualmente en la post-alfabetización.

Sin otra intención que la de acudir a un ejemplo, podríamos tomar la palabra generadora *arroz,* cuya significación para Guinea-Bissau es indiscutible, y ver cómo, a partir de la riqueza temática a ella referida, se podría organizar gran parte del contenido programático, no sólo de la alfabetización de adultos, sino de la post-alfabetización, de la escuela primaria y aun de la secundaria.

Naturalmente, en un esfuerzo como éste, el equipo que a él se entregara estaría atento a lo que son los principios generales de la política del Partido y del gobierno, o sea el proyecto de la sociedad, que ilumina, como antes he subrayado, el qué conocer, el cómo, el para qué, el en favor de qué y de quién conocer, de la misma manera que el qué producir, el cómo, el para qué y para quién producir.

Sin afán de referirme a todas las áreas temáticas asociadas a la palabra arroz, y sin preocuparme tampoco de darles una secuencia rigurosamente ordenada, indicaré algunas de ellas, que necesariamente estarán trabadas con otras tantas, no sugeridas aquí.

La temática de cada una de las unidades de aprendizaje o de conocimiento que voy a presentar —con carácter puramente ejemplificador, lo repito— sería, desde luego, ordenada de manera diferente y muchísimo más completa por otros mejor informados que yo, digamos por un equipo interdisciplinario, preponderantemente nacional. Y además, cuando esta temática fuera sometida al debate de los educandos, se enriquecería sin duda con matices que no se habían advertido (con lo cual los educandos darían su contribución para la organización del contenido programático de su propia educación).

Como introducción al estudio de las diferentes unidades programáticas —relacionadas entre sí— en torno al arroz, podrían analizarse las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, tomando siempre como punto de referencia la realidad concreta de los educandos y su práctica en esta realidad.

Ese análisis supone la aclaración de una serie de puntos importantes. No voy a referirme más que a algunos de ellos. Está, en primer lugar, el trabajo. El análisis del trabajo ha de hacerse a partir de la comprensión del trabajo concreto que realizan los individuos, y no a partir de la idea de trabajo.

La discusión en torno al trabajo, que "es, en primer lugar, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza",[12] abre a su vez el camino para el debate en torno a la cultura, que constituye, en sí, una unidad de estudio de las más importantes.

La cultura y la identidad nacional. Las positividades y las negatividades de esta cultura. La necesidad de superación de las últimas, que Amílcar Cabral solía llamar "debilidades" de la cultura. La cultura y la producción del arroz. La cultura y la salud. La cultura y la comida. La cerámica, la escultura en madera, la danza. La invasión cultural. El enajenamiento cultural...

[12] Karl Marx, *o¢. cit.,* p. 215.

Por otro lado, el análisis del trabajo abre también el camino para el estudio de su proceso, de su organización social. Aquí entra el estudio de los diferentes modos de producción: el precapitalista, el capitalista, el socialista. Todo esto, obviamente, en una forma simple. Ni simplista, ni sofisticada.

Llegado a este punto, quisiera subrayar algunas cosas. Primera, que el hecho de ser ésta una temática introductoria no significa, en modo alguno, que no vaya a estar presente también en la discusión de las unidades subsiguientes. Segunda, que en el momento de discutirla —y su discusión implica la elaboración de los más variados materiales audiovisuales— no se debe hacer ninguna concesión a los arranques oratorios y verbalistas.

Finalmente, me parece importante hacer notar que la posición (no siempre explícita) según la cual una temática como la aquí indicada, "por ser demasiado teórica, no interesa a los trabajadores campesinos y urbanos ni puede ser percibida por ellos", implicando, como implica, una falsa visión de la teoría, es una posición eminentemente elitista.

Amílcar Cabral, en verdaderos seminarios de capacitación para militantes, analizó temas de alta trascendencia práctico-teórica de una manera realmente concreta y objetiva. No minimizó nunca la capacidad de conocer de sus camaradas campesinos. Y, en efecto, su afirmación de que el intelectual pequeñoburgués necesita tener el valor de suicidarse como tal para renacer como trabajador revolucionario y poder dar así una contribución real a la lucha de liberación, no era en él una frase hecha, un juego retórico de palabras.

Amílcar Cabral habló de lo que estaba haciendo. De ahí que nunca se haya plantado como poseedor exclusivo de la verdad y del conocimiento revolucionario, dueño de un depósito que él debiera, a lo sumo, ofrecer como regalo a sus camaradas campesinos, en un gesto momentáneo de desprendimiento. Por el contrario, como todo revolucionario verdadero, Cabral fue siempre un educador-educando de su pueblo, siendo a la vez, por ello mismo, un aprendiz constante de él.

Sus análisis sobre "el papel social del campesinado", sobre "la unidad y la lucha", sobre "la realidad", para citar sólo éstos, son ejemplo de lo que acabo de afirmar.

Por otra parte, mi práctica de hace bastante tiempo en Recife no comenzó propiamente en el dominio de la alfabetización, sino en el de la post-alfabetización. De hecho, en una aparente paradoja, no importaba si los participantes en los "círculos de cultura" eran gente alfabetizada o no. En esa práctica, algunos de los temas aquí mencionados fueron discutidos por sugerencia de los propios participantes.

Durante el transcurso de mi práctica me fui dando cuenta del origen de la sorpresa que, en los comienzos de ella, me asaltaba una y otra vez frente a las posiciones críticas que obreros sin escolaridad alguna asumían en el análisis de temas que, hasta entonces, consideraba yo como de la competencia exclusiva de universitarios. El origen de mi sorpresa estaba en mi posición de clase, agravada por mi formación universitaria, o, para decirlo quizá mejor, por mi entrenamiento universitario elitista.

A partir de los resultados de aquellos primeros trabajos fue cuando me dediqué a la alfabetización de adultos, y no vacilé en proponer, como introducción al aprendizaje de la lectura y de la escritura, una unidad sobre la comprensión crítica de la cultura.

Veamos ahora algunas de las posibles unidades temáticas, vinculadas entre sí, en tomo a la palabra arroz y algunos de sus temas.

Producción del arroz
Geografía del arroz
Política del arroz
Historia del arroz
Salud y arroz

Producción: La producción del arroz en Guinea-Bissau, partiendo del análisis de ésta en el área en que se esté trabajando en la etapa de la alfabetización o de la post-alfabetización. Las relaciones sociales de producción.

Técnicas agrícolas para la siembra y la cosecha del arroz —en áreas húmedas o secas. Preparación de las áreas que han de cultivarse. Técnicas tradicionales y modernas. Problemas fitopatológicos. La visión cultural de los diferentes grupos étnicos, sus iñstrumentos de trabajo, sus técnicas.

Análisis comparativo entre el cultivo del arroz y otros cultivos necesarios para la reconstrucción del país: el cacahuate o maní, el maíz, la batata dulce, la mandioca, el *cajú.*

Agricultura e industria. Producción y distribución de los productos agrícolas. Hectáreas plantadas y producción por hectárea. Medidas necesarias para aumentar las áreas cultivadas y para intensificar la productividad por hectárea.

Papel del arroz en la economía general del país.

La distribución interna del arroz y su comercialización externa. Los mecanismos del comercio exterior. Las divisas y la reconstrucción del país. Defensa de los intereses nacionales.

Las cooperativas de producción. Etc.

Geografía: La geografía del arroz en Guinea-Bissau, partiendo, como siempre, del área en que se trabaja en la alfabetización o en la post-alfabetización.

La geografía internacional del arroz.

Política: La política del Partido y del gobierno con respecto al arroz y a la producción general del país. Defensa de los intereses nacionales. Etc.

Historia; El arroz en Guinea-Bissau. El arroz en las demás regiones del mundo.

Salud: Arroz, nutrición y salud. Salud y trabajo. Salud y educación. Salud, trabajo, educación y el esfuerzo de reconstrucción del país.

Antes de terminar, quisiera hacer algunos comentarios adicionales sobre ciertos aspectos del dinamismo de un esquema como éste, o semejante a éste, cuya realización, bien lo sé, plantea una serie de problemas y dificultades.

El primer aspecto que subrayaré es la posibilidad que se tiene de estudiar, pongamos por caso, la geografía del país al estudiar la geografía del arroz, y al estudiar la historia del arroz comentar la historia del país, la historia de las primeras resistencias al invasor, la historia de la lucha por la liberación, la historia que se hace hoy, la de la reconstrucción del país para la creación de una sociedad nueva.

En una palabra, al estudiar a Guinea-Bissau desde los puntos de vista más variados —e interconectados siempre—, hay la posibilidad de situarla en el contexto africano, y éste en el mundial.

Otro aspecto importante es el papel activo que deben tener los participantes de los Círculos de Cultura, desde el momento mismo de las primeras discusiones, al presentarse el pre-programa como proyecto de trabajo. Una vez aceptado el proyecto, individuos y grupos de individuos deben tener ese papel activo en la recolección de datos locales relativos a ciertos puntos del programa (datos locales sobre el cultivo del arroz en el área respectiva, sobre el modo como se hace ese cultivo, sobre el número de hectáreas cultivables y cultivadas, sobre las dificultades con que se topan los campe-

sinos en su trabajo diario, sobre el número de habitantes de cada *tabanca,* sobre la distribución, sobre las vías de comunicación, sobre los instrumentos de trabajo, sobre la salud, la educación, etc.) . Se trata de una actividad investigadora altamente formativa, cuyos resultados aumentan el conocimiento de los educadores o les suministran estos conocimientos; más aún, cuyos resultados constituyen una aportación de valor inestimable para el Partido y el gobierno, que deben estar enterados de ellos.

En Chile se realizaron proyectos de ese tipo, en que los campesinos hacían el diagnóstico sociocultural de sus comunidades, responsabilizándose inclusive de la tabulación de los datos obtenidos.

El esquema presentado a título de ejemplo gira en torno a la palabra *arroz,* tal como podría estar referido a la palabra *maíz, a* la palabra *mandioca,* etc.

Durante la etapa de alfabetización, el análisis de esta temática —como de la temática referente a las demás palabras generadoras, ligadas siempre a problemas concretos, locales, regionales, nacionales— es, necesariamente, un análisis introductorio. Su ahondamiento va a darse, exactamente, en la post-alfabetización, de manera que ésta es, como quedó dicho al comienzo de la presente carta, la continuidad ahondada y diversificada del mismo acto de conocimiento que se inicia en aquélla.

Insístase en que la puesta en práctica de un proyecto como éste (o de algo semejante) en el campo de la alfabetización y de la post-alfabetización plantea problemas realmente serios en el sector de su organización (descentralizada en la medida de lo posible), en el de la capacitación de los educadores, en el de la preparación del material didáctico necesario.

Pero en verdad, en la medida en que pretendemos un mínimo de eficiencia en el establecimiento de las relaciones entre la alfabetización, la post-alfabetización y la producción, debemos estar advertidos de que los

desafíos que tendremos que encarar son múltiples y variados, y no siempre de fácil respuesta. El de la capacitación de los educadores militantes es uno de ellos. Me refiero a los educadores que se encontrarán en diálogo con los educandos militantes, mediatizados por la realidad que juntos deben transformar y conocer.

Las relaciones entre educación (alfabetización y post-alfabetización) y producción implican, tomadas como un todo, dos niveles trabados entre sí: el de la comprensión del proceso mismo de la producción —qué producir, cómo producir, para qué y para quién producir— y el de la introducción de nuevas técnicas de trabajo, que implica a su vez nuevos instrumentos y nuevos usos.

Si consideramos sólo estos dos puntos, que no agotan por sí, obviamente, el universo de la capacitación de los educadores militantes, nos damos cuenta de lo serio y complejo que es el desafío que se nos hace a todos. Lo importante, en nuestra respuesta al desafío, es que, conscientes de su seriedad y de su complejidad, evitemos sin embargo caer en la tentación del perfeccionismo.

Hagamos hoy lo mejor con el mínimo de 4ue disponemos. Sólo así nos será posible hacer mañana lo que hoy no puede hacerse.

Con el abrazo fraternal de

PAULO FREIRE

Ginebra, 3 de febrero de 1976

Ingeniero Mário Cabral, comisario de Educación y Cultura, Bissau.

Camarada Mário:
Para estas fechas ya habrás recibido la carta que Miguel te escribió, a propósito de nuestra próxima visita.

Tengo la satisfacción *de* remitirte copia de una carta más dirigida al equipo, a través de la camarada Mônica y en respuesta a la que ella me escribió, poniéndonos al corriente de una serie de actividades realmente significativas en el sector de la alfabetización y de la post-alfabetización, en el seno de las PARP.

Mónica nos dio asimismo la noticia de la creación de la Comisión Nacional, con la cual me parece importante que nos encontremos durante los días que pasaremos allí.

Creo indispensable debatir con ella algunos aspectos, por lo menos, de la problemática general de la alfabetización y de la post-alfabetización y de sus necesarias conexiones con el sistema educativo del país, así como las relaciones de este sistema con el proyecto global de la sociedad que se trata de crear. Son aspectos a que me referí en la última carta al equipo, de que también te mandé copia.

Ansioso por estar allí con todos ustedes, se despide con un abrazo fraternal

PAULO FREIRE

[Carta IV]

Ginebra, 3 de febrero de 1976

Camarada Teresa Mónica:
Acabo de recibir tu carta y me apresuro a escribirte algo, a pesar de que estamos en vísperas de nuestra próxima visita a Guinea, donde, a lo que espero, podremos discutir en equipo, y de manera tal vez más profunda, los puntos a que te refieres.

Hoy haré sólo unos pocos comentarios —primeras reacciones— a los aspectos centrales de tu carta.

El primero de ellos se refiere a la post-alfabetización, sobre la cual me extendí un tanto en la última carta. En ella pretendí recalcar sobre todo que la post-alfabetización es la continuidad ahondada y diversificada del mismo acto de conocimiento que se inicia en la alfabetización.

Según lo que pude captar, a través de tu carta, ustedes están realizando algo interesante en el dominio de la post-alfabetización, aunque les parezca, en una posición crítica loable, que no todo lo que están haciendo es plenamente convincente.

La idea del libro básico que deberán usar los monitores en seminarios de capacitación para la post-alfabetización, a cuyos diferentes textos piensan ustedes añadir consideraciones o análisis en los campos del lenguaje y de la iniciación científicá, "en un nivel perfectamente accesible para la mayoría de los alfabetizandos" que dominen ya la primera etapa del proceso de su aprendizaje, me parece realmente buena.

A este propósito me gustaría, sin embargo, hacer dos comentarios. Pero debo insistir en que el primero de ellos no encierra en modo alguno una crítica al proyecto de ustedes. Al hacerlo, es simplemente como si estuviera pensando en voz alta. Y el segundo es una pregunta que se prolonga en una sugerencia.

Cuando, refiriéndote al libro destinado a los monitores, dices: "Para cada texto [del libro], explorar un contenido gramatical, científico, matemático, a un nivel de 4^{9} año", temo que el equipo se deje marcar por la concepción misma de la escuela primaria tradicional, tomada como acceso necesario a la secundaria, la cual, a su vez, es vista como introducción a la superior, inexistente, por el momento, en Guinea-Bissau.

Es posible que mi comentario no tenga nada que ver con la intención del equipo, pero me parece importante debatir *este* punto. Aquí vemos una vez más cómo no es posible pensar la alfabetización y la post-alfabetización arrancadas del sistema educativo global, *y* cómo, a través de medidas concretas, realistas, es tan indispensable como urgente que ese sistema sea

reformulado. En otro momento de tu carta te refieres a esta relación entre la alfabetización, la post-alfabetización y el sistema educativo, cuando hablas de la cuestión de la enseñanza del portugués y del "criollo".

Intentando aclarar mejor mi recelo —lo cual me lleva a cierta repetición de cosas que decía en mi carta anterior—, yo diría que debemos evitar desde el primer momento cualquier tipo de equivalencia formal y, peor aún, legal, entre el contenido programático de la alfabetización y de la post-alfabetización y los diferentes grados de la escuela tradicional, que cuanto más pronto sea sustituida por un nuevo modelo, concorde con el proyecto global de la nueva sociedad, tanto mejor.

Lo importante, en verdad, es que el alfabetizando se comprometa en un acto de conocimiento que se va ahondando y diversificando en función de su actividad productiva, sin tener por delante el mito de una escuela secundaria en que se le dará una "promoción", y a la que llegará en caso de cumplir con las exigencias curriculares de la primaria, durante la experiencia de la alfabetización y de la post-alfabetización. Desde este punto de vista, lo fundamental es que el nuevo sistema educativo, que debe brotar de la práctica social existente en el país, no sea algo piramidal, una totalidad compuesta de parcialidades cuya "vocación" o razón de ser sea seleccionar a los educandos para encaminarlos a la etapa posterior.

De esa manera, la educación llamada primaria, en cuanto "provincia" del sistema total, aunque mantenga relaciones con las demás, no se concibe sin embargo como un "camino" que conduce a un punto superior. Refiriéndose al sistema educativo que debe estar al servicio del proyecto socialista tanzaniano, dice el presidente Nyerere en su excelente trabajo *Education for self-reliancc:* "La educación dada en nuestras escuelas primarias debe ser una educación completa en sí misma. No debe seguir siendo una simple preparación

para la escuela secundaria." Y continúa: "En lugar de que las actividades de la escuela primaria estén orientadas al examen competitivo que selecciona a los pocos que van a la escuela secundaria, deben ser la preparación para la vida que la mayoría de los niños va a vivir." [13]

Creo que será interesante aclarar, aunque sólo sea en un comentario rápido, que la expresión "preparation for life", en el pensamiento de Nyerere, no tiene la misma significación ingenua según la cual la escuela, fuera de la vida, viene a ser un centro de preparación para ella, o sea una especie de paréntesis hecho en la vida misma, y destinado a capacitarnos para que luego podamos pasar a ella, concepción que mereció la crítica lúcida de Dewey, para quien la escuela tenía que ser la vida misma, y no preparación para ella.

En el pensamiento de Nyerere, la preparación para la vida consiste en la comprensión crítica de la vida que se vive, en el mismo sentido en que es posible crear nuevas formas de vida. De ahí que su pensamiento pedagógico-político esté empapado de lo real y de lo concreto, en la práctica de cuya transformación centra él la actividad educativa.

No sé si habré sido lo bastante consistente en este comentario, que, repito, de ninguna manera supone crítica negativa al proyecto de libro a que te refieres.

El segundo comentario me lleva a otro pasaje de tu carta, aquel en que hablas de la "cantidad enorme de escritos, verdaderas obras históricas, que han hecho los alfabetizando?, de tal modo que no saben ustedes "cuál será la mejor forma de utilizarlos".

Insistiendo en uno de los puntos de vista ya discutidos por nosotros, yo preguntaría si el proyecto del libro para los coordinadores o monitores no podría constituir una excelente oportunidad de aprovechar

[13] Julius Nyerere, *Essays on socialism,* Oxford University Press, 1968 (reimpreso en 1970), p. 61.

cuando menos algunos de los textos escritos por los alfabetizandos. Se incluirían varios de estos textos en el libro, y le correspondería al equipo hacer consideradones, en lenguaje sencillo, y a continuación de cada texto, sobre tal o cual aspecto a que se estén refiriendo sus autores.

Pero, dejando a un lado por ahora el proyecto del libro para los monitores, y concentrándonos en los trabajos escritos por los alfabetizandos, ¿por qué, pongamos por caso, aprovechando el dinamismo que se viene logrando (y del cual hablas en otro pasaje de tu carta) no sólo en la intimidad de cada Círculo, sino en las relaciones entre alfabetizandos 'de Círculos diferentes, a través de cartas, no comenzar a intercambiar también los textos? Leídos y discutidos, estos trabajos podrían provocar la redacción de otros como respuesta a los desafíos en ellos contenidos.

Por otra parte, antes incluso de que se pueda editar con esos trabajos un libro completo, para diferentes usos, podría también pensarse, a raíz de lo que discutimos allí, en su publicación periódica en el diario de Bissau, así como en su aprovechamiento en un programa de radio que se estructuraría para ese fin.

En cualquiera de las diferentes (y no excluyentes) formas de aprovechamiento de ese material, me parece que debería hacerse hincapié en la fuerza creadora del pueblo, indispensable para el esfuerzo de reconstrucción del país.

Creo también que tu carta ofrece ejemplos bastante interesantes a propósito de lo que podríamos llamar ensayos de post-alfabetización, asunto sobre el cual insistí en mi carta anterior al equipo.

La lectura y la discusión de temas propuestos por el diario de Bissau —trabajos escritos y orales acerca de fechas importantes del país o acerca de acontecimientos de la lucha relacionados con cada participante de los Círculos, en su experiencia de combatientes— son algunos de esos ejemplos. A ello añadiría yo la discusión acerca del tema *fábrica,* al estilo de la que propuse en torno al tema *arroz,* a propósito de la cual dices tú que "hay mucho de profundo en lo que toca a las constataciones hechas por los alfabetizandos".

La reflexión crítica sobre la práctica diaria de ustedes con los alfabetizandos y con los coordinadores es lo que más que ninguna otra cosa les irá abriendo camino para llenar "ciertas lagunas" que tú reconoces en el trabajo en el nivel en que se encuentra hoy. Esta reflexión crítica sobre la práctica que está teniendo lugar es absolutamente indispensable, y no debe confundirse nunca con un bla-bla-bla enajenado y enajenante. Sin embargo, en cuanto fubnte de conocimiento, la práctica no es la teoría de sí misma. Es preciso entregarse constantemente a la reflexión crítica sobre ella: la práctica posibilitará así su teoría, la cual, a su vez, iluminará la nueva práctica.

Por eso insisto siempre en que mis cartas no tienen nada de prescriptivas. Son más bien desafíos que les hago y que me hago para que nos metamos en la práctica de la reflexión sobre la práctica en un proyecto en proceso, que no repite necesariamente en todos sus aspectos las experiencias en que antes hemos tomado parte.

El problema que se te presenta como fundamental en la post-alfabetización -una de las lagunas que mencionas— es cómo integrar en ella, sobre todo, los varios aspectos referentes a la reconstrucción del país. La cuestión central que este problema nos pone por delante consiste en que la reconstrucción del país no puede reducirse a un puro objeto de conocimiento que se brinde a nuestra curiosidad, como, por ejemplo, si intentáramos comprender un arado en sus diferentes piezas, en su mecanismo, en su funcionamiento. La reconstrucción nacional necesita de una gran variedad de conocimientos en diferentes niveles y áreas, vinculados entre sí y en relación directa con el proyecto global de la sociedad. No puede ser algo de que se habla como de cosas que fueron, sino algo que se conoce en

la práctica de estar haciéndolo. De ahí la necesidad de relacionar la educación en general con la actividad productiva, fuente de aquella variedad de conocimientos necesarios para el dinamismo que debe caracterizar el esfuerzo de reconstrucción.

En la carta que Miguel acaba de mandarle al camarada Mário Cabral sobre nuestra próxima visita prevemos una conversación lo más amplia posible acerca de este punto.

Otro aspecto sobre el que te detienes en tu carta y que, como tú sugieres, urge que se discuta en nuestra próxima visita, es el problema de la lengua en que debe hacerse la alfabetización.

Desde luego, el proceso de liberación de un pueblo no se da, en términos profundos y auténticos, si ese pueblo no reconquista su palabra, el derecho de decirla, de "pronunciar" y de "nombrar" el mundo.

Decir la palabra en el sentido de tener voz en la transformación y re-creación de la nueva sociedad; decir la palabra en el sentido de que cada hablante libere consigo su lengua de la supremacía de la lengua dominante del colonizador.

La imposición de la lengua del colonizador al colonizado es una condición fundamental para la dominación colonial, que se continúa en la dominación neocolonial. No es casualidad que los colonizadores hablen de su lengua como lengua y de la lengua de los colonizados como dialecto, y que contrapongan la superioridad y riqueza de la primera a la pobreza e inferioridad de la segunda.

Sólo los colonizadores "tienen" historia, puesto que la de los colonizados "comienza" con la llegada o con la presencia "civilizadora" de aquéllos. Sólo los colonizadores "tienen" cultura, arte, lengua, y son civilizados ciudadanos nacionales del mundo "salvador". Antes del esfuerzo "benemérito" de los colonizadores, los colonizados carecen de historia; son incultos y bárbaros nativos.

Sin el derecho de autodefinición, los colonizados son "perfilados" por los colonizadores.[14] No pueden, por lo tanto, "nombrarse" ni "nombrar" el mundo que les es robado.

En uno de los textos en que comenta el papel de la cultura en la lucha de liberación, Amílcar Cabral hace unos análisis que se aplican necesariamente al problema de la lengua. Me refiero al texto en que habla de la asimilación —desafricanización— de las minorías urbanas que, viviendo bajo el poder colonial, hundidas en él, se entregan a la cultura y a la lengua dominante en oposición a las grandes mayorías campesinas que, a salvo del poder más destructor del colonizador, sobreviven en la preservación de los rasgos característicos de su cultura.

Al "desafricanizarse", esas minorías urbanas son absorbidas en cierto sentido por un extraño "biculturalismo"," expresión, a decir verdad, de su enajenamiento cultural, y al que no siempre corresponde un bilingüismo. Tanto más enajenadas están esas minorías urbanas cuanto más se esfuerzan en negar sus raíces, hasta el punto de olvidar o de no aprender nunca la lengua de su pueblo, definida por el colonizador como dialecto, como algo pobre e inferior. De esta manera, "nostálgicamente" atraídas por la cultura dominante, que las perfila como inferiores, se niegan en la negación de su cultura. De ahí la insistencia con que hablabla Amílcar Cabral de la necesidad de reafricanización de aquellos intelectuales que estuvieran verdaderamente resueltos a entregarse a la causa de la liberación.

Las poblaciones rurales consiguen quedar inmunes a ese extraño "biculturalismo" y, encastilladas en su riqueza cultural —de la cual forma parte incluso aquello que Amílcar Cabral solía llamar las "debili-

[14] Véase a este propósito el libro de Albert Memmi, *The colonizers and the colonized.*

[15] Véase Louis-Jean Calvet, *Linguistique et colonialisme: Petit traia de glottophagie,* París, Payot, 1974.

dades" de la cultura—, han conservado su lengua: lengua con la que no sólo se comunicaban, sino que también se defendían de la enajenante agresión colonial.

La sociedad que, superando su estado de dependencia colonial, procura rehacerse revolucionariamente, como es el caso de Guinea-Bissau, no puede en verdad rehuir la tarea de enfrentarse a su problema lingüístico, problema que, por lo demás, ya estaba planteado en la etapa misma de la lucha por su liberación.

De ahí, en caso de que el criollo —que debe considerarse, respecto del portugués, en la misma relación que la de éste con el latín— se afirme como lengua nacional, la necesidad de un serio esfuerzo que habrá de hacerse en el sentido de su "reglamentación" como lengua escrita, puesto que, en cuanto lengua que se habla, tiene ya su estructura.

El papel que el criollo viene desempeñando —como subrayas en tu carta— en la unidad nacional, desde los tiempos duros de la lucha, parece indiscutible. Yo no vacilaría, por lo tanto, en poner la tarea de su "reglamentación" como lengua escrita —tarea que requiere, obviamente, la orientación de lingüistas competentes— entre las prioridades de la lucha por la reconstrucción del país. Comparto, pues, esas inquietudes de ustedes, que resultan sobre todo de su práctica.

Con el abrazo fraternal de

PAULO FREIRE

Ginebra, abril de 1976

Camarada Mário Cabral:

Mando en esta ocasión varias copias de la carta que acabo de escribir a la Comisión de Alfabetización; una es para ti; las otras son para que se entreguen, a juicio tuyo, a camaradas que puedan estar interesados en su contenido.

Una intención fundamental me mueve cada vez que les escribo *a* los camaradas, ora cartas menos largas, ora más extensas: la de provocar en mí, en el acto de escribirlas, y en los camaradas, en el acto de leerlas, una reflexión crítica en torno a problemas concretos a que todos estamos haciendo frente en la fascinante experiencia que es el esfuerzo de reconstrucción del país.

Al hablar, en parte, de proyectos educativos vividos por Elza y por mí, anteriormente, con la misma intensidad con que ahora nos entregamos a la problemática de nuestra Guinea; al narrar detalles de experiencias de que tengo conocimiento indirecto, gracias a lecturas, o al describir otras `que he visto de cerca, la intención sigue siendo la misma: la de invitar a los camaradas a quienes escribo a asumir una posición crítica, de la cual resulte la posibilidad de re-crear las sugerencias que voy haciendo al correr de la pluma.

Lejos de mí, por lo tanto, la idea de que cada carta mía deba ser tomada como una especie de **ABC**, de fórmula acabada, lo cual sería, por lo demás, no sólo la expresión de una falta de respeto a mis camaradas, sino también la demostración de que no he percibido que una de las mejores características que ustedes tienen está en la armonía que consiguen entre la humildad verdadera que les permite aceptar la contribución extranjera adecuada *a* los intereses del país y el sentido profundo de la autonomía que no puede ser lesionada. Estas virtudes, que expresan la madurez política de ustedes, no se aprenden en seminarios ni se fabrican en laboratorios. El **PAIOL**, a su vez, no las ha inventado, sino que se constituyó en ellas. Son virtudes forjadas en la praxis de la liberación, en que el pueblo oprimido de Guinea fue el gran educador-educando de sus líderes. Amílcar Cabral es el símbolo perfecto de esas virtudes.

Fue exactamente ese espíritu de auto-respeto, de vigilancia, de cuidado con la Historia, que al ser hecha por ustedes los está rehaciendo, lo que provocó en todos

nosotros, los del **IDAC,** este casi irrefrenable deseo de ofrecer lo mejor de nosotros a la lucha de ustedes por la reconstrucción de Guinea-Bissau y Cabo Verde. Lo mejor de nosotros, que reconocemos que es sólo **un** mínimo, en vista de las limitaciones de cada uno.

Tal vez pudiera decir, perdiendo ahora un poco la humildad, que una de las mejores maneras de leer mis cartas sería intentar primero la comprensión de su globalidad, y luego sacar de ellas posibles líneas de trabajo que yo haya pasado por alto, pero que se encuentren ocultas en alguna de las afirmaciones que hago en otro lugar. En realidad, leer profundamente una carta es re-escribirla.

He andado un poco mal de salud, lo cual me ha hecho cortar ciertos compromisos. Pero no hay duda de que en breve estaremos allí de nuevo, y espero hacer entonces un solemne reencuentro con los mangos y los *cajús (¡* no te imaginas cómo los recuerdo!) .

Elza y yo tenemos la intención de quedarnos unos días más, después de la semana oficialmente programada, para alguna actividad extra —una de ellas al lado de la Comisión de Alfabetización, no la Nacional— con Mónica, Edna, Alvarenga, Paulo y José. Otras actividades para ese tiempo extra podrán organizarse allí, ya con nuestra presencia.

Un gran abrazo para ti, para la camarada Beatriz, y cariños al querido nieto Pausau (esta vez, creo, escribo bien su nombre).

PAULO

P.S. impertinente. — Querido camarada Mário:

Aunque estoy sin noticias de allí, espero que la Comisión recién creada por ti en la última reunión de síntesis, en febrero, y a la cual dirijo la carta cuya copia te envío, ya esté funcionando, con Edna, Mónica, Alvarenga, Paulo y José (no sé si habrá otras personas). El papel de esta Comisión es realmente importante. La dinámica del trabajo en el área civil dependerá mucho

de lo que se pueda hacer en el seno de la Comisión que, a su vez, debe suministrar materiales a la Comisión Nacional, a la cual corresponde pensar las líneas más generales de la política de la campaña. Le he hecho un llamado idéntico al camarada Julinho, desde el punto de vista de las **FARP.**

Perdona la insistencia, pero es una insistencia de camarada.

PAULO

[Carta V]

Ginebra, abril de 1976

Camaradas Mônica, Edna, Alvarenga, Paulo y José:

Esta es la primera vez que, de manera explícita, casi "oficial", les escribo dirigiéndome a la *Comisión,* no sólo creada, sino, a lo que espero, en plenas funciones, compuesta de representantes de diversos sectores en el campo de la alfabetización, que operan, sin embargo, dentro de los mismos marcos que orientan la política del **PAIGC** y del gobierno.

En septiembre del año pasado, durante nuestra primera visita al país, en la parte final de nuestro trabajo, que se llamó "reunión de síntesis", bajo la coordinación del camarada Mário Cabral y con la presencia de representantes de los varios departamentos del Comisariado de Educación y del equipo del **IDAC,** entre un buen número de puntos concretos y viables que constituyen hoy núcleos centrales de nuestro programa de colaboración se encontraba la creación de dos comisiones que, a su vez, no cerraban las puertas **a** otras comisiones o subcomisiones o comités que la práctica llegara a exigir.

La primera de las comisiones proyectadas iba a estar compuesta, cuando menos en un principio, por repre-

sentantes que actuarían en las bases como responsables del funcionamiento de Círculos de Cultura en la alfabetización y en la post-alfabetización, en un sector específico —el de las FARP, por ejemplo—, y representantes de sectores del área civil, con proyectos en marcha: proyectos sobre comités políticos de barrio; de juventud, de mujeres, etcétera.

El papel fundamental de esta Comisión, en verdad indispensable, consistía inicialmente en asegurar cierta regularidad en la acción entre los diferentes sectores de trabajo, proporcionando por otra parte a sus miembros una excelente oportunidad de discutir sobre sus experiencias específicas y, por lo tanto, de aprender mutuamente a base de los aciertos y las equivocaciones de cada uno.

En el fondo, las reuniones de esta Comisión deben ser sobre todo reuniones de evaluación," en el sentido en que en una de mis cartas hablé de la evaluación. Se trata, en otras palabras, de una acción en que A y B evalúan juntos una práctica que se ha dado o que se está dando, en función de ciertos objetivos, sobre todo políticos, que iluminan la práctica sometida a evaluación, para que así se alcance una eficacia mayor en la práctica siguiente.

Por consiguiente, en reuniones como éstas, de camaradas militantes, nada puede ser ocultado: ni el acierto ni el error. El verdadero error es ocultarlos.

En el esfuerzo fantástico en que estamos todos comprometidos en Guinea-Bissau y Cabo Verde, el problema que se nos ofrece no es el de que seamos excelentes especialistas en el plano del individualismo, sino el de que aprendamos, en equipo, a realizar lo viable, y de manera cada vez más correcta.

Es importante que no nos dejemos arrobar por nuestras positividades, haciendo de ellas una cobertura, discreta o no, para algunas debilidades, o tratando de

16 De programación también.

transferir la causa de nuestras debilidades a factores inexistentes. Como camaradas militantes comprometidos en la misma lucha, y que tendemos a los mismos objetivos, debemos aprender esta cosa obvia: nadie lo sabe todo; nadie lo ignora todo. Así, pues, el camino para superar nuestras debilidades está en no esconderlas, sino discutirlas en función de lo concreto en que ellas se expresan, tal como el camino de confirmar nuestras positividades nunca podrá ser el de guardarlas avaramente con nosotros.

Estos dos casos a que me he referido son casos límite, expresiones de cierta ideología individualista contra la cual, una vez más con, Amílcar Cabral, debemos estar vigilantes.

Finalmente, los esfuerzos de esta Comisión —sobre los cuales el camarada Mário Cabral y el camarada Júlio de Carvalho se mantendrán siempre al corriente, tomando incluso parte directa en ellos cuando les sea posible— mejorarán, corregirán y desarrollarán la práctica que se lleva a cabo en las bases, y constituirán una ayuda indispensable para la tarea de la Comisión Nacional, que ya está en acción, y que, partiendo del conocimiento de lo que se viene haciendo en los niveles local y regional, es la que piensa las líneas políticas generales del programa.

Por lo tanto, a esta Comisión es a la que ahora le escribo, convencido de su existencia, dada la manera enfática como su creación fue una vez más proclamada por el camarada Mário Cabral durante la reunión de síntesis de nuestra última visita en febrero. (Es posible que haya omitido algún nombre, de lo cual me disculpo.)

Me gustaría, centralmente, retomar en esta carta, en que voy a estar tocando tales o cuales puntos ya tratados en las anteriores, una propuesta de trabajo que hice, hace seis años, a un grupo de educadores latinoamericanos en México.

Tal vez sea interesante, sin embargo, llamar inme-

diatamente la atención sobre el hecho de que no es mi intención tomar la propuesta presentada como un proyecto (por más que constantemente hable de "proyecto" en el cuerpo de la carta) y, de acuerdo con los principios normales de presentación de un proyecto, analizarlo detenidamente en sus diferentes etapas, incluyendo el capítulo tan necesario de las previsiones presupuestales. Éste será un trabajo posterior, que se hará, primero, si las ideas aquí presentadas como sugerencias tienen efectivamente algo que ver con la realidad del país, y segundo, si las sugerencias coinciden con los objetivos inmediatos del Partido y del gobierno en cuanto a las relaciones entre educación y producción, presentando, así, cierta viabilidad en vista de las condiciones del país.

Antes de desarrollar la propuesta, también quiero decir, rápidamente, algo sobre dos hechos que me llevaron, por lo menos en forma indirecta, a pensar en expresarla.

El primer hecho, bastante remoto, fue mi propia experiencia, cuando, siendo muy niño, fui alfabetizado por mis padres, a la sombra de unos mangos frondosos, en la huerta de la vieja casa en que nací, en Recife. Las palabras con que me alfabeticé eran palabras de mi universo lingüístico infantil, que yo iba escribiendo en el suelo, "mi primera pizarra", con palitos, "mis primeros gises".

El segundo hecho, mucho más reciente, ocurrió en Chile, donde tuve la oportunidad de ver, grabadas en la tierra de los caminos que llevaban a las áreas de cultivo, palabras escritas por los campesinos recién alfabetizados, con sus instrumentos de trabajo.

Estos dos hechos, tan distantes entre sí, pero al mismo tiempo tan cercanos en ciertos aspectos el uno del otro, me trajeron al pensamiento las sugerencias hechas hace seis años y que ahora se renuevan en esta carta, ganando, al renovarse, matices nuevos que no tenían en el momento de su primera presentación.

La idea básica de la propuesta consiste en tomar un área de producción agrícola que esté sufriendo o a punto de sufrir, de acuerdo con el análisis hecho en la carta III, alguna transformación infraestructural, como un Círculo de Cultura en sí misma. La experiencia existencial de la población, como un todo, de que la actividad productiva es una dimensión central, se constituye así en matriz de todo el quehacer educativo, no sólo en el plano de la alfabetización y de la post-alfabetización de adultos, sino también en el de la educación de niños y de adolescentes. En este sentido, en cuanto contexto concreto en que se da la práctica productiva, la experiencia, es también contexto teórico, en el cual se piensa sobre aquella práctica. Por lo tanto, lo que se intenta en toda la medida de lo posible es la comprensión del movimiento dinámico entre práctica y teoría en el contexto mismo de la práctica.

Esto significa, por un lado, que la actividad educativa, en el sector de la alfabetización y de la post-alfabetización de adultos, como en el de la educación de niños y adolescentes, puede desarrollarse en el campo mismo (aunque no exclusivamente), a la sombra de un árbol durante los meses de sol, y al abrigo de/ esas *palotas* o cobertizos funcionalmente construidos po la propia comunidad durante la época de lluvias, mientras se presentan mejores condiciones de abrigo. Y significa, por otro lado, que la educación como acto de conocimiento y actividad eminentemente política, al centrarse en una temática que emerge de la realidad concreta de los educandos y asociada a la producción, debe ser vista como un factor importante en el proceso de transformación del pensamiento del pueblo, cosa sobre la que Amílcar Cabral insistió siempre. En esa forma, el tiempo a ella dedicado, sobre todo en el caso de la alfabetización de adultos, dentro incluso de la jornada de trabajo si así se necesitara, debe considerarse como tiempo igualmente dedicado a la producción.

La primera gran "codificación", cuya descodificación va poniendo al descubierto una serie de aspectos componentes del proceso de trabajo, es el contorno natural del área, alargado ya en contorno cultural por la presencia transformadora de los seres humanos.

En un proyecto así, en la medida en que el poblado se toma, en su conjunto, como un gran Círculo de Cultura, todos sus habitantes se van comprometiendo en un proceso educativo en el cual, al mismo tiempo, todos se van convirtiendo en educandos y educadores los unos de los otros. El trabajo basado en la ayuda mutua puede referirse al cuidado de la tierra, a la producción, a la siembra, a la cosecha, a la construcción de cobertizos, a los servicios mínimos necesarios para la higiene local, a la creatividad artística. En todas estas expresiones vitales hay siempre mucho que aprender y mucho que enseñar en colaboración.

En último análisis, un proyecto como ése aspira a sistematizar, sin burocratizar nunca, la experiencia educativa asistemática, que nunca ha sido extraña a ninguna comunidad humana.

El papel de un pequeño equipo de educadores debidamente capacitados, y que deben incorporarse totalmente a la vida comunitaria, participando en su actividad productiva del mismo modo que los campesinos, sería, entre otras cosas, intentar aquel esfuerzo de sistematización a que me refería. Un esfuerzo que ha de realizarse *con* la población, y nunca simplemente *para ella.*

El marco general en que se configurará el contenido programático de la educación —el qué conocerle— en cualquiera de sus niveles es, como antes dije, la experiencia existencial de la población, tomada como un todo, y una de cuyas dimensiones determinantes es la actividad productiva.

En una educación así concebida, lo que se pretende en el fondo es el ejercicio de una reflexión crítica, y en

[1r] Sobre la delimitación del qué conocer, el oómo, el para qué, etc., véase la carta su.

proceso constante de profundización, sobre la manera espontánea como los seres humanos "se mueven" en su mundo. Es tomar la cotidianidad misma en que se encuentran como objeto de su análisis, en el sentido de hacerla menos y menos opaca, alcanzando así gradualmente, y en la continuidad de la práctica, la razón de ser de la propia manera como están siendo en el mundo. Se trata, en otras palabras, de superar el conocimiento que permanece preponderantemente en el nivel de la sensibilidad de los hechos por el conocimiento que alcanza la razón de ser de esos hechos.

Fue esto lo que Amílcar Cabral procuró siempre hacer cuando, convirtiendo los campamentos de la lucha en verdaderos contextos teóricos, consideraba tan importante discutir con los camaradas militantes la marcha de la lucha, las tácticas utilizables y los objetivos que había que alcanzar, lo mismo que debatir la explicación científica de los truenos y de los relámpagos y la creencia en los amuletos.[18] Amílcar Cabral sabía muy bien que una cosa tenía que ver con la otra.

[18] "Nuestra cultura nueva, dentro o fuera de la escuela, tenemos que ponerla al servicio de nuestra resistencia, al servicio del cumplimiento del programa del Partido. Tiene que ser así, camaradas. Nuestra cultura tiene que desarrollarse en el nivel nacional, el de nuestra tierra. Pero sin despreciar ni hacer menos la cultura de los demás, y aprovechando con inteligencia, de la cultura de los demás, todo cuanto es bueno para nosotros, todo cuanto puede ser adaptado a nuestras condiciones de vida. Nuestra cultura debe desarrollarse en una base de ciencia, debe ser científica, lo cual quiere decir que no hay que creer en cosas imaginarias. Nuestra cultura debe evitar que el día de mañana cualquiera de nosotros piense que el relámpago es señal de que Dios está enojado, y que el trueno es la voz del cielo, o `Irán' furioso. En nuestra cultura, todo el mundo tiene que saber el día de mañana que un trueno son dos nubes que chocan, una cargada de electricidad positiva y otra cargada de electricidad negativa, y que cuando chocan provocan un resplandor, que es el relámpago, y un ruido, que es el trueno." (Amílcar Cabral, ***Resistência cultural —PAIGC— Unidade e*** luta, Lisboa, Publ. Nova Aurora, 1974, pp. 198-199).

En la medida en que la población va tomando su propia experiencia de cada día —su manera espontánea de "moverse" en el mundo— como objeto de una reflexión crítica, el contenido programático de la educación va emergiendo en algunos de sus elementos básicos. Contenido programático que se estructura alrededor de los aspectos diferentes pero interrelacionados que componen aquella manera espontánea de "mover. se" en el mundo.

Este "moverse" u orientarse espontáneamente en el mundo —que supone un estar en el mundo y *con* el mundo, o sea, algo más que vivir— implica indiscutiblemente la conciencia de sí de los sujetos que se mueven y la conciencia del mundo en que se mueven; pero esto no significa que el mundo —la realidad— se tome como un objeto de real conocimiento. De ahí que Cabral insista en que "nuestra cultura debe desarrollarse en una base de ciencia, debe ser científica, lo cual quiere decir que no hay que creer en cosas imaginarias".

En la experiencia de la cotidianidad, al orientarse en la realidad, los sujetos la toman como "el campo en que se ejerce su actividad práctico-sensible y sobre cuya base surge la intuición práctica inmediata de la realidad"."

Lo fundamental, sin embargo, es que en el proceso educativo la realidad sea tomada por los sujetos que en ella "se mueven" no tan sólo como "el campo en que se ejerce su actividad práctico-sensible", sino también y sobre todo como objeto de un conocimiento cada vez más riguroso. Conocimiento que aclara e ilumina la propia actividad práctico-sensible que tiene en la realidad el campo en que se da. Citaré una vez más a Kosik: "La práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una *comprensión* de las cosas y de la realidad."[20] Una comprensión *crítica* de las cosas y de la realidad, diría yo.

Así, pues, a los educadores y educandos militantes, en cuanto sujetos que "nos movemos" en el mundo, nos ¡mporta asumir el papel de sujetos conocedores del mundo que transformamos y en que nos movemos. Nos ¡mporta, con base en el análisis crítico de nuestra práctica, ir alcanzando un conocimiento cada vez más riguroso de la realidad en transformación. A través de este conocimiento se van superando, gracias al desopacamiento de la cotidianidad, ciertas formas ingenuas de confrontación con lo concreto,. que se explican por las "debilidades de la cultura" a que Cabral se refería.

Por eso es que mi carta tu insiste tanto en el hecho de que la educación supone siempre cierta teoría del conocimiento puesta en práctica. Por otra parte, esta teoría puesta en práctica exige, en la perspectiva del PAIGC, un papel importante del educando, el papel crítico de quien conoce también, y no la actitud pasiva de quien se limita a recibir el "conocimiento" que se transfiere.

En un proyecto así, los educadores militantes, que deben participar —hay que insistir— en la actividad productiva ni más ni menos que los habitantes del área —lo cual equivale a decir que deben volverse ellos mismos habitantes del área—, procurarían constituir grupos de estudio, con 15 ó 20 participantes. Estos grupos de estudio discutirían sobre su experiencia diaria y al hacerlo estarían debatiendo su práctica productiva, la cual, a su vez, posibilitaría el análisis de un sinnúmero de temas con ella relacionados.

La movilización de la población del área, que incluye la interpretación del proyecto en sus líneas generales, es el punto de partida del proyecto mismo. La movilización de la población, a su vez, implica su or-

[19] Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto,* México, Ed. Grijalbo, 1967, p. 25.

[40] **Karel Kosik,** *op. cit.,* **p. 26.**

ganización, indispensable para el desarrollo eficaz del proyecto, y constituye, para los educadores militantes, un primer momento en que deben comenzar a captar las aspiraciones básicas de los individuos, así como la visión que tienen de sí mismos y de la realidad en su experiencia cotidiana.

En verdad, es preciso que desde el principio el proyecto sea asumido por la población local como un quehacer suyo, que siendo significativo para ella, le haga posible, por otro lado, contribuir al esfuerzo general de reconstrucción del país.

Estos requisitos son básicos en la medida misma en que coinciden con los principios políticos del Partido y del gobierno, que estimulan la participación críticamente consciente del pueblo en la tarea de la reconstrucción nacional y de la creación de una nueva sociedad. Participación sin la cual difícilmente se reconstruirá el país y más difícilmente aún se creará la nueva sociedad.

Estos dos aspectos —la significación que el proyecto ha de tener para la población del área y su repercusión en la lucha por la reconstrucción del país— tienen que ser, por una parte, concreta, clara y objetivamente discutidos en la fase primera del proyecto (la de su interpretación a la población local) y, por otra, constantemente retomados durante todo el proceso.

No habiendo una percepción nítida de los dos aspectos, y en muchos casos, sobre todo inicialmente, del primero de ellos —sin que con esto pretenda 'dicotomizarlos—, el proyecto puede morir antes incluso de nacer. En efecto, si para aquellas poblaciones que desde los comienzos estuvieron comprometidas, en una u otra forma, con la lucha de liberación, la expresión "reconstrucción nacional" tiene un significado concreto, para otras poblaciones esa misma expresión puede ser demasiado vaga y abstracta. De ahí la necesidad de orientar la movilización, de acuerdo con las circunstancias, en el sentido de la reconstrucción de la realidad más cercana de la población (su *tabanco,* e incluso las calles de un barrio). A partir del compromiso en una práctica concreta, a nivel local, es posible dar el salto a lo regional y a lo nacional. Por otro lado, y para volver una vez más a mi carta su, es importante que proyectos como éste se funden en las transformaciones estructurales que se están realizando o que están a punto de realizarse. En efecto, las transformaciones que, moviendo el contexto tradicional, crean nuevas expectativas en la población, dan a la alfabetización y a la post-alfabetización un carácter de necesidad. En este sentido se establece un dinamismo en el proceso de conocimiento, no importa el, nivel en que se esté dando, en relación directa con el dinamismo que se va operando en el contexto en transformación.

No sé si ustedes han leído algo a propósito de la transformación de Tachai, pequeña aldea de la parte montañosa de China septentrional, que el profesor H. P. Lee considera "el más afortunado ejemplo de aplicación de la alfabetización y de la educación ideológica de masas al desarrollo rural"."

La experiencia de Tachai, que acabó por convertirse en un caso ejemplar para toda China y en un centro de atracción para educadores de todo el mundo, revela claramente el dinamismo a que me estoy refiriendo.

En 1945, después de la expulsión de los japoneses por las tropas comunistas chinas, se dio comienzo a "un plan de alfabetización que incorporaba un esquema para la iniciación de un programa de reforma agraria, como condición previa al desarrollo de la aldea". La reforma agraria, condición previa al desarro-

[21] H. P. Lee, "Education and rural development in China today", en el *World Year Book of Education* (University of London, Institute of Education, Teachers' College — Columbia University, Nueva York) ; reproducido en: *Literacy Work, um.m,* vol. tv, núm. 2, octubre-diciembre de 1974, p. 55.

lb de la aldea, se asociaba, todavía como proyecto, al clima general de motivación que la caracterizaba, con la expulsión del invasor.

El primer momento de la campaña de alfabetización, toda ella eminentemente política en cada una de sus fases, se centró en la discusión acerca de la urgencia de la reforma agraria.

De eSa manera, el ímpetu de renovación de la realidad local por parte de la población campesina le hizo sentir la necesidad de la alfabetización, a través de la cual le fue posible la comprensión crítica de una necesidad sin cuya satisfacción aquel ímpetu se hubiera perdido, y, con él, el propio esfuerzo de alfabetización.

Ahora bien, una vez realizada la reforma agraria, los campesinos se dieron cuenta de que, a pesar de todo, no podían aumentar la producción (sin la cual la transformación de Tachai se hubiera frustrado) por "falta de animales y de instrumentos" de trabajo.

La experiencia de la nueva necesidad, surgiendo precisamente en el dinamismo de la transformación de la realidad, fue la que provocó una nueva fase del programa de alfabetización, centrada ahora en la discusión en torno a las ventajas de la organización para el trabajo en cooperación.

De este modo, la necesidad experimentada pasó a ser críticamente percibida, y una primera respuesta a ella se dio a través de la organización de un equipo de ayuda mutua, coordinado por Chen Yung-kuei, que poco a poco fue asumiendo un liderazgo indiscutible en el desarrollo de Tachai.

Los resultados positivos de la experiencia de Chen Yung-kuei y sus compañeros motivaron a otros muchos campesinos, que vinieron a asociarse a ellos. Así, el equipo inicial de trabajo a base de ayuda mutua se transformó en 1952 en una cooperativa de nivel primario, en 1956 se amplió en cooperativa socialista, y en 1958, finalmente, la aldea de Tachai pasó a ser "brigada de producción".

El proceso de educación popular acompañó todas estas modificaciones, estimulándolas y siendo estimulado por ellas.

Mucho tiempo después de haber participado, como analfabeto, en la campaña de alfabetización de su aldea y de haberse puesto al frente del primer grupo de trabajo cooperativo, conversando con un grupo de profesores norteamericanos que visitaban Tachai, Chen resumía en una frase las razones por las cuales su aldea se había transformado tan radicalmente: "El poder creador del pueblo, tal es la fuerza de Tachai y de China."[22]

Tal vez no esté de más recapitular rápidamente los pasos fundamentales de la experiencia de Tachai, acompañando de manera casi didáctica el movimiento dinámico entre la educación, incluida la alfabetización de adultos —a la cual siguió, a través de grupos de estudio, toda una serie de actividades no mencionadas en esta carta—, y las transformaciones estructurales.

Durante la invasión japonesa, lo que hay es explotación, dominación, falta de iniciativa.

La expulsión del invasor en 1945 por los comunistas chinos despierta por completo a la población y la envuelve en un sentimiento opuesto —el de la esperanza, el de la confianza en sí misma, que la lleva necesariamente a comprometerse en un esfuerzo serio de reconstrucción de su aldea.

El nuevo clima creado con la liberación es suficiente para hacer que la población se adhiera lúcidamente a la campaña de alfabetización que el Partido Comu-

[22] ***China; Inside the People's Republic,*** by the Committee of Concerned Asian Scholars, Nueva York, Bantam Books, 1972, p. 158. En las distintas fuentes que se ocupan de la experiencia de Tachai se hace siempre referencia a la figura de Chen como uno de sus principales líderes. Pero no siempre coinciden los autores en cuanto al nombre completo de Chen. Procuraré confirmar en otras fuentes si se trata de un solo Chen o de más de uno.

nista le propone. La campaña de alfabetización, a at: vez, preveía un esquema de reforma agraria sin cuya realización hubiera sido inasequible la reconstrucción de Tachai. En esta forma, la campaña asocia, al aprendizaje de la lectura y de la escritura, la "lectura" de la realidad socioeconómica, uno de cuyos datos, fácil de ser "leído", era la necesidad de la reforma agraria.

Percibida la urgencia de la reforma, que no se podía hacer sin quitar ciertos obstáculos (y el enfrentamiento a este problema constituyó también un factor de formación de conciencia política de la poblac;ón), se lleva finalmente a efecto la reforma.

Realizada ésta, los campesinos se encuentran frente a una nueva necesidad, que se presenta ahora de manera clara, destacada, en el dinamismo de la propia transformación: la necesidad del trabajo basado en la ayuda mutua. Los campesinos ven que sólo de esa manera, juntando sus fuerzas, podrán superar *sus* limitaciones individuales en la actividad productiva; que sólo de esa manera, yendo más allá de los intereses individualistas, podrán aumentar la producción y consolidar las victorias hasta entonces alcanzadas. Fiel compañera del nuevo momento, la educación se orienta en la misma dirección: el estímulo al trabajo solidario, de ayuda mutua. Es esto lo que gradualmente lleva a Tachai a convertirse en una "brigada de producción".

Tal vez sea interesante, en un mero paréntesis, aprovechar la oportunidad en que estamos, discutiendo y analizando la hipótesis de trabajo que presento en esta carta, para llamar una vez más la atención sobre las relaciones entre la educación y el proyecto global de la sociedad.

Un plan como el que estamos discutiendo, por ejemplo, no podrá ponerse en práctica —a no ser en escala sumamente reducida— si, en el proyecto global de la sociedad, la política establecida para el desarrollo económico se orienta en el sentido de una rápida industrialización, para cuyo logro haga falta que la producción agrícola le pague un "tributo". Allí el plan educativo tendría que estar de acuerdo con esas metas. Por el contrario, el plan educativo de que aquí hablo presupone una política industrial que, necesaria e indispensable —esto no hay que olvidarlo—, tenga en la economía agrícola su base, de ninguna manera su sierva dependiente. En el primer caso, las relaciones entre agricultura e industria son en resumidas cuentas las relaciones entre campesinos y trabajadores urbanos industriales, todos ellos produciendo para el bienestar social y colectivo;[23] en el segundo, necesariamente se abre una zanja entre los. patrones de vida de unos y otros. Y todo eso tiene que ver, a su vez, con la concepción misma de la producción.

Si el lucro sigue teniendo en ella un papel, si no idéntico, semejante cuando menos al que tiene en la economía capitalista, la producción se orientará, como dije en mi carta iiI, en la dirección de los valores de cambio y no en la de los valores de uso. Así, no será de extrañar que los estímulos dados a la producción sean siempre de orden material, al contrario de lo que centralmente pretende un programa educativo como el que aquí discutimos. Este programa, estrechamente vinculado a la producción, procura dar incentivos a la responsabilidad social y al trabajo cooperativo, con la mira puesta en el interés común, y se basa, en último análisis, en una profunda creencia en los seres humanos. Creencia crítica y no ingenua, puesto que tiene siempre la posibilidad de rehacerse en la práctica de la reconstrucción de la sociedad.

Una de las ventajas de un proyecto como éste, al proponer la reflexión crítica sobre la realidad contextual en "convivencia" con ella, es la de estimular el

[23] Véase, a este propósito, Paul T. K. Lin, "Development guided by values: comments on China's road and its implications", en: *On the creation of a just world order,* ed. by Saul H. Mendlowitz, Nueva York, The Free Press (Macmillan), 1975, pp. 259-297.

surgimiento de un nuevo tipo de escuela: una escuela que, sintonizada con el proyecto de la nueva sociedad que se procura crear en Guinea-Bissau y Cabo Verde, no hace dicotomías entre teoría y práctica, entre reflexión y acción, entre trabajo intelectual y trabajo manual.

Corriendo el riesgo de ser exageradamente reiteradtivo, yo diría que la escuela dicotomizante debe ser abolida, tan pronto como sea realistamente posible, dondequiera que exista, y que nunca debe permitirse su presencia en áreas aún vírgenes del contacto de su fuerza enajenante.

Hace poco más de un año tuve oportunidad de conocer una experiencia realmente rica en una zona rural del Caribe, algunos de cuyos aspectos, por ejemplo el de cómo organizaban los campesinos su propia educación, pueden aportar valiosas sugerencias al proyecto que estoy analizando en esta carta.

Organizados en torno a una cooperativa de producción,[24] los campesinos dividieron el área de cultivo en unidades de trabajo, con un mínimo de 15 trabajadores cada una.

En cada una de esas áreas han construido un cobertizo que funciona como restaurante y centro de estudios, y en el que dos o tres compañeras (no se ha conseguido aquí todavía superar el prejuicio de que a los hombres no les corresponde cocinar) preparan el almuerzo. Al llegar al campo, muy de mañana, los campesinos se dirigen a la "sede" del área, o sea el cobertizo, y dejan allí la contribución que traen —una gallina, un pescado de los que hay en la bahía cercana, un pedazo de carne, una fruta pan, legumbres, frutas—, pero sin tener ningún derecho, a la hora del almuerzo, de reivindicar la contribución personal que han traído. Mezcladas las cuotas personales en la gran cazuela de todos, ya nada pertenece a nadie. El trabajo solidario, en común, tiene que ver con la comida en común.

Cada grupo elige un líder que, sin dejar de trabajar del mismo modo que los demás en la producción, tiene responsabilidades de organización, de coordinación y, a veces, de representación del grupo ante la administración, también campesina, de la cooperativa.

Los campesinos dedican dos horas al almuerzo, durante el cual, invariablemente, discuten sobre los problemas más diversos —técnico-agrícolas, sanitarios, financieros, comerciales— y sobre la dimensión política de esos problemas. Piensan sobre su práctica. Yo asistí a tina de esas reuniones, a la sombra del cobertizo rústico, y, una vez más, pude comprobar lo obvio: que pensando sobre la práctica es corno aprendemos a pensar acertadamente.

Una vez por semana los líderes de los grupos se reúnen con el ingeniero agrónomo (que va al campo diariamente) para hacer junto con él la evaluación de lo que ha ocurrido entre una reunión y otra. En la reunión siguiente con sus grupos, los líderes hacen un análisis de su plática con el agrónomo (el cual, en cuanto funcionario de la cooperativa, es asesor técnico de los campesinos).

Además de estas reuniones entre los grupos de trabajo y su líderes, por un lado, y entre éstos y el agrónomo, por otro, hay también juntas de carácter administrativo con el cuerpo dirigente de la cooperativa y

24 Esta cooperativa nació a raíz de un conflicto que estalló entre los campesinos y la empresa extranjera que estaba explotando la tierra y la fuerza de trabajo de los campesinos. El conflicto, a su vez, había tenido su origen eca el despido de un agrónomo nacional, contratado no hacía mucho, y con quien los campesinos se solidarizaron totalmente, debido a la manera democrática y abierta como había tratado siempre con ellos. El conflicto se ahondó a tal punto, que engendró una extensa y prolongada huelga (la primera de la región). La huelga acabó por imponer la "nacionalización" de las tierras explotadas por la empresa extranjera, si bien sólo una parte de ellas fue "cedida" a los campesinos, en régimen de arrendamiento, para su cultivo.

otras reuniones especiales, en que el presidente campesino discute con sus compañeros las líneas generales de acción, los problemas más urgidos de solución, etc.

Después de algún tiempo de realizar esta experiencia, los campesinos resolvieron ampliarla. Se pusieron entonces a motivar a la población del pequeño centro urbano al que está ligada su área rural, ofreciendo cuatro seminarios anuales sobre la realidad local, a partir, naturalmente, de su propia experiencia. Los temas de los seminarios fueron escogidos por los campesinos, y éstos fueron también quienes designaron a los compañeros que debían presentarlos, en comunicaciones cortas, seguidas de debate.

Durante mi visita de cuatro días, en que fui hospedado por el presidente de la cooperativa, tomé parte en uno de esos seminarios abiertos a la población urbana. No me sorprendió para nada la manera lúcida como los campesinos trataban los temas del seminario, cómo criticaban el individualismo, el oportunismo y el vedetismo, cómo insistían en la necesidad del trabajo cooperativo, cómo repudiaban las soluciones verticales, cómo defendían el derecho de tener voz. En verdad, su práctica política los había radicalizado, haciéndoles ver que la causa de los problemas más fundamentales a que se estaban enfrentando no siempre se encontraba en la "intimidad" de sus pocas hectáreas. Estaban alcanzando, poco a poco, la visión de la totalidad, superando así la percepción focalista de los problemas.

Al escribir esta carta, no sé si esa experiencia abortó o continúa; en caso de que continúe, no sé si ha sufrido desviaciones. Ninguna de las hipótesis me sorprendería. Sea lo que sea, es interesante observar cómo esta experiencia, sucintamente relatada, nos remite a algunos puntos sobre los que he insistido en cartas anteriores y en esta misma.

Uno de ellos, para dar un ejemplo, es el papel del conflicto en la clarificación de la conciencia política

de las masas populares que en él se han comprometido. Los mismos campesinos a quienes vi activos, organizándose en la defensa de sus intereses, pocos años antes habían estado evidentemente apáticos.

Para hablar sólo de Guinea-Bissau, la experiencia de la lucha de liberación y sus consecuencias en la claridad política de su pueblo es sumamente rica a ese propósito.

Otro de esos puntos es el de las relaciones entre la educación, incluida la alfabetización de adultos, y las transformaciones infraestructurales. La cooperativa de que acabo de hablar alteró ciertamente las relaciones sociales de producción. Pero antes- del conflicto al cual debió su nacimiento, la misma población campesina a la que yo vi lanzada en un interesante esfuerzo educativo no tenía las condiciones objetivas ni subjetivas para semejante cosa. Una vez dadas estas condiciones, fue posible iniciar un trabajo en que se intentaba, aunque sólo fuera en un nivel introductorio, la unidad de la práctica y la teoría, de la acción y la reflexión, del trabajo manual y el trabajo intelectual.

Finalmente, la experiencia relatada demuestra la posibilidad de tomar un área de producción como un gran Círculo de Cultura en el que todos educan y son educados mutuamente, teniendo en su práctica el punto de partida para la comprensión crítica de su cotidianidad.

Hagamos ahora un intento de esquematización —pero de ningún modo rígida— de los puntos centrales que he mencionado.

t. Tomar un área de cultivo, en sí misma, como un Círculo de Cultura.

a. Como punto de partida del proyecto, fomentar la movilización de la población, lo cual implica organizarla, en el sentido de que, a través de un comité local, participe directamente en su administración. La población tiene que sentir el proyecto como suyo. De ahí, en el proceso de movilización, la necesidad de una in-

terpretación de sus objetivos y de ciertos aspectos metodológicos que el proyecto implica, así como la importancia de la presencia permanente, siempre que sea posible, de jóvenes que hayan terminado sus estudios secundarios y que habrán de incorporarse también a la población, como trabajadores. La incorporación de estos jóvenes a la población local —siempre y cuando sea posible, lo repito— les va a plantear a ellos el problema de su "muerte" como intelectuales formados a distancia de la práctica productiva, y a la población el de su aceptación como verdaderos camaradas.

No obstante que un programa como éste es más fácil de realizar por parte de militantes de las **FARP,** que a su conciencia política sumen su condición de campesinos, así como su experiencia en el campo de la alfabetización y de la post-alfabetización, me parece de la más alta importancia intentar la adhesión de algunos jóvenes recién salidos del liceo y que se hallen militando en el Partido.

Si a esos jóvenes no les fue posible, por varias razones (una de ellas su edad misma), dar su contribución a la lucha por la liberación nacional, ésta sería, ahora, una forma de tomar parte en la lucha por la reconstrucción nacional. Dos años que dediquen a la práctica productiva y político-pedagógica, al lado de sus camaradas campesinos, les darán lo que el liceo, independientemente de la buena intención de sus profesores, no pudo darles.

Esos jóvenes podrían viajar de vez en cuando a la ciudad de Bissau, acompañados siempre que sea posible de camaradas campesinos, para participar en seminarios con estudiantes y profesores del Liceo. En esos seminarios discutirían la experiencia en marcha, preparando así el terreno para que otros jóvenes, motivados, se entreguen a una práctica idéntica.

Sería éste, además, un modo más de acelerar la reformulación —tan necesaria y tan urgente— del sistema educativo del país.

rII. El contenido programático de la educación brota de la reflexión crítica permanente sobre la práctica social, una de cuyas dimensiones determinantes es la productiva. El análisis de la práctica productiva abre la posibilidad para el estudio serio, y destinado a irse ahondando gradualmente, de una temática rica y plural. Estudio a través del cual tiene que superarse la mera opinión en torno a los hechos por la comprensión de su razón de ser.

Esta temática plural y rica abarca desde las técnicas agrícolas —la siembra, la cosecha, el cuidado de la tierra, la lucha contra las plagas, la erosión— hasta la comprensión misma del acto de'producir. También la política económica del país: qué producir, cómo producir, para qué producir. También problemas sanitarios, cuya discusión puede propiciarse creando un subcomité de medicina preventiva, con el aprovechamiento de los "curanderos" y de las "comadronas" —doctores populares—, que, debidamente entrenados por el personal especializado del Comisariado de Salud, podrían prestar un inestimable servicio a la población.

Sería demasiado prolijo, e innecesario por el momento, mencionar el sinnúmero de temas que la reflexión sobre la práctica productiva nos puede ofrecer, y que, en unidades de conocimiento relacionadas las unas con las otras, van componiendo el contenido programático de la educación. Lo importante es que un programa que así se ha constituido, de manera dinámica, no se reduzca nunca a fórmulas ya concluidas, estáticas y burocráticas.

En mi carta ni pudo verse, a título de ejemplo, la riqueza temática que la palabra *arroz* nos podría proporcionar.

iv. La puesta en práctica de un proyecto como éste exige la colaboración estrecha de varios Comisariados —el de Educación, el de Agricultura, el de Salud, el de Comunicaciones, el de Hacienda, el de Comercio—, y el Partido, por su parte, tanto en el plano local como

en el regional y en el nacional, debe estar no sólo al tanto de su existencia, sino también constantemente informado de su funcionamiento.

En ciertas circunstancias podría ser el propio Partido el iniciador del proceso, en colaboración con los Comisariados que tienen que ver en él. Esta colaboración comienza en el momento mismo en que se discute, en el nivel de Comisariados y con la participación del comisario político de las FARP, la posibilidad de tal experiencia, continúa en la etapa de capacitación de los educadores, y acompaña al proyecto en todas sus fases.

v. Se impone una relación constante entre el comité local del área en que se da la exleriencia y los diferentes sectores de los varios Comisariados directamente relacionados con el proyecto. La forma en que se establecerán esas relaciones —cuanto menos burocrática, tanto mejor— se encontrará en la práctica misma del proyecto. Lo fundamental es que funcionen objetiva y eficazmente.

vi. En la medida en que sea posible realizar una experiencia en determinada área del país y en que la población implicada desarrolle la práctica de pensar su práctica productiva y *de* ir más allá de la mera opinión de los hechos, el área puede ir transformándose no sólo en un ejemplo para otras, sino también, y por ello mismo, en un centro de capacitación de nuevos cuadros.

A todos cuantos se comprometan con la práctica, ésta les hará ver una variedad de aspectos, de problemas, que no están ni mencionados siquiera en la presente carta, y posiblemente les hará rectificar algunas de las sugerencias aquí dadas.

Finalmente, sin querer volver a hablar de la importancia de la grabación del discurso campesino y del variado uso que de esto se puede hacer, insistiré en que los debates mantenidos en los diferentes grupos de estudio se graben en la medida de lo posible.

Fraternalmente,

PAULO FREIRE

Ginebra, 7 de mayo de 1976

Camarada Mário Cabral:

Más de una vez lamentamos Elza y yo no haber tenido *la* posibilidad de estar con ustedes durante la última visita del IDAC.

Te adjunto copia de la carta que le he escrito a Paulo y, a través de él, al equipo todo. Como verás por su lectura, mi intención es poner problemas sobre la mesa y examinarlos a la luz de la práctica en que nos encontramos comprometidos, no dar soluciones.

En caso de que en mi carta haya algo que no corresponda a la realidad del país, y con lo que, en consecuencia, no estés de acuerdo, llámame la atención para corregirme y para así poder trabajar mejor.

Seguimos en espera de tus instrucciones sobre la remesa del dinero mencionado en la carta que te mandé por mediación de Miguel.

Esperando verte el mes próximo en Dar Es Salaam, va aquí el abrazo del camarada y amigo

PAULO

[Carta VI]

Ginebra, primavera de 1976

Mi querido Paulo:

Recibí hace unos días la carta en que me hablas de las reuniones de ustedes, ahora más sistematizadas, y que actúan en diferentes sectores en el campo de la alfabetización de adultos.

Sin querer reinsistir en la necesidad del trabajo en común (ya que nos consta que es indispensable para hacer las cosas) y sin pretender reenfatizar lo que ya sabemos (cuánto nos enriquece a todos el intercambio de experiencias), estoy convencido de que las dificul-

tades con que por ventura se están topando ustedes para lograr ese esfuerzo podrán ser superadas fácilmente. Hay, en efecto, un denominador común que tiende a identificarlos: el sentido de la militancia. En verdad, cuanto más nos asumimos como militantes, aclarándonos a nosotros mismos en nuestra práctica política, lúcidos en las cuestiones básicas —por ejemplo, en favor de quién y de qué nos hallamos comprometidos—, tanto más capaces somos de ir venciendo las tentaciones individualistas que obstaculizan el trabajo en equipo. La militancia es lo que hace de nosotros algo más que simples especialistas. La militancia es la que nos disciplina y nos mueve procurar conocer mejor la realidad en cuyo proceso de transformación y re-creación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente despiertos frente a posibles amenazas.

En este sentido, una reunión de militantes que evalúan juntos su propia práctica —práctica no *para* el pueblo, sino *con* él— no puede convertirse en una reunión de especialistas en actitud de defensa de unos frente a los otros. La reunión de militantes ha de ser siempre, por eso mismo, una reunión dialógica, jamás polémica, lo cual de ninguna manera significa que no existan divergencias y puntos de vista diferentes, sino que éstos deben superarse por el camino de la discusión seria y profunda.

A todo esto se debe el que siempre insista, en mis conversaciones con educadores, no propiamente en las técnicas y los métodos, sino en la claridad política del educador-militante en relación con el interés a cuyo servicio se ha puesto.

La militancia nos enseña que los problemas pedagógicos son sobre todo ideológicos y políticos, por más que esta comprobación pueda asustar a educadores que hablan de fines abstractos de la educación y sueñan con un modelo de ser humano arrancado de las condiciones concretas en que el ser humano se halla.

El nuevo hombre y la nueva mujer no se constituyen en cabeza de los educadores más que en la nueva práctica social que sustituye a la vieja, incapaz de crearlos. Es también la militancia correcta,l que requiere la unidad dialéctica entre la práctica **y la teoría, entre la acción y la reflexión, la que nos estimula a la creatividad, contra los peligros de la burocratización y de la rutina.**

De mí puedo decir que la "convivencia" que vengo teniendo con temas que son, desde hace mucho, objetos de mi preocupación, nunca ha sido capaz de "burocratizar" mi curiosidad frente a ellos. Me acerco a esos temas en la medida misma eh que "tomo distancia" de ellos, en que los capto como problemas, o sea como desafíos que piden de mí una respuesta.

En el acto de re-verlos, de re-examinarlos, re-veo y re-examino asimismo la percepción que de ellos tuve en mi pasada reflexión sobre ellos. Más aún: re-veo y re-examino, sobre todo, la práctica que he tenido, la práctica que estoy teniendo y la práctica de los demás, que tomo como objeto de mi análisis crítico: la práctica en la cual los temas se configuran como problemas.

Mi curiosidad no se burocratiza en la medida misma en que no me burocratizo yo en mi práctica, punto de referencia fundamental de mi reflexión. Así, el permanente ejercicio de reflexión a que me obligo está siempre orientado a lo concreto en que me encuentro problematizado. Al procurar "sacar" de lo concreto los problemas en forma de temas para pensar sobre ellos y comprender así su razón de ser, no cedo nunca a la tentación de transformarlos en vaguedades abstractas. En el momento mismo en que yo cediera a esa tentación, estaría desvinculándome de mi práctica, negando así su papel de matriz de mi propia reflexión. Ésta quedaría convertida, en tal caso, en un juego puramente intelectualista, que se expresaría en una palabrería, sonora o no, pero palabrería siempre.

A mí se me impone siempre la unidad dialéctica de

la acción y la reflexión, de la práctica y la teoría, cualquiera que sea el contexto en que me encuentre, lo mismo si es el contexto concreto en que actúo que el contexto teórico en que, "tomando distancia" de aquél, examino lo que en él se da.

De ahí la insistencia con que digo y re-digo que la práctica de pensar la práctica es la mejor manera de pensar acertadamente.

Sin pretender dar consejos, recetas o cátedra, es exactamente esta reflexión crítica sobre la práctica de ustedes, por ustedes, que la militancia correcta les exige, lo que debe ser una de las preocupaciones centrales del trabajo de la Comisión en que están ustedes agrupados, y sobre cuyas primeras reuniones sistemáticas nos das noticias en tu carta.

Aprovechando, sin embargo, la oportunidad en que te escribo, respondiendo a tu carta, y dirigiéndome, a través de ti, a los demás camaradas de la Comisión, me gustaría tocar un punto que constantemente salió a la luz en las reuniones que allí tuvimos en febrero pasado. Me refiero al nivel aún incipiente del trabajo de alfabetización de adultos en las áreas populares de Bissau. En todos los informes acerca de la marcha de este trabajo se notaba la gran distancia que había entre sus resultados y los obtenidos, dentro del mismo esfuerzo, en el interior de las FARP.

Aunque nos sean conocidas algunas de las principales razones que pueden explicar la desproporción entre tales resultados, creo interesante reflexionar un poco sobre el hecho, en el sentido de repensar —cosa que, según tu carta, ya están haciendo ustedes— lo realizado hasta ahora, para encontrar diferentes maneras de hacer más eficaz el trabajo en las áreas populares llamadas civiles.

Parece evidente que una de las razones fundamentales que explican el avance que se lleva a cabo en las actividades de alfabetización y post-alfabetización en el seno de las FARP es el alto nivel de conciencia política de sus militantes. Conciencia política forjada en la larga lucha de liberación.

No es de extrañar, por consiguiente, que esos militantes, al percibir la lucha por la reconstrucción nacional como una continuación necesaria de aquélla, perciban también, en términos críticos, la necesidad de aprender a leer y escribir como una forma de servir mejor a la reconstrucción del país y no como un medio de instrumentalizarse, en el sentido de estar satisfaciendo intereses individuales.

Sí sería de extrañar, en cambio, que algunos de los militantes de las FARP, aunque sólo fuesen una minoría, asociaran el aprendizaje de la lectura y de la escritura con la obtención de buenos empleos o de una posición privilegiada. Entre los militantes, la expresión "reconstrucción nacional" tiene, indiscutiblemente, un significado concreto, un significado que ellos fueron descubriendo a lo largo de la lucha misma. En la lucha es donde tienen que haber percibido bien esta advertencia hecha por Amílcar Cabral: "El pueblo no lucha por ideas, por cosas que están en la cabeza de los hombres. El pueblo lucha y acepta los sacrificios exigidos por la lucha, pero para obtener ventajas materiales, para poder vivir en paz y mejor, para ver avanzar su vida y para garantizar el futuro de sus hijos. Liberación nacional, lucha contra el colonialismo, construcción de la paz y del progreso, independencia: todas éstas son cosas vacías y sin significado si no se traducen en una real mejoría de las condiciones de vida."[26]

La clara comprensión de esta advertencia, que se fue constituyendo en la lucha por la liberación, es precisamente lo que hace que los militantes vean en la reconstrucción nacional la continuación necesaria de aquella lucha.

En uno de los Círculos de Cultura a cuyos debates

[25] Amílcar Cabral, *PAIGC - Unidade e luta,* Lisboa, Publ. Nova Aurora, 1974, p, 46.

asistimos Elza y yo, en que los camaradas hablaban de la lucha por la liberación, refiriéndose a ciertos episodios de esta lucha, establecían siempre la relación estrecha entre ella y la reconstrucción nacional. Y uno de ellos dijo más o menos esto: "Si en la reconstrucción, que exige la lucha por la producción, no vamos a poder comer más que una vez al día, comeremos una vez al día. Los intereses del pueblo están por encima de los intereses individuales."

A decir verdad, en el seno de las **FARP**, al igual que entre aquellas poblaciones que se vieron directamente envueltas en la lucha por la liberación, el analfabetismo es lingüístico y no político. Desde el punto de vista político, esos militantes son altamente "letrados", al contrario de muchos letrados que son políticamente "analfabetos".

Por otra parte, uno de los rasgos salientes del **PAIGC**, bajo el lúcido liderazgo de Amílcar Cabral y de sus camaradas, que entendieron siempre la lucha de liberación nacional como "un hecho cultural y un factor de cultura", fue el de no haber dicotomizado nunca en ella lo político de lo militar.

Amílcar subraya en sus escritos, y no una vez ni dos, que "nuestra resistencia armada es un acto político" y que "nuestra resistencia armada es también una expresión de nuestra resistencia cultural"."

Esta visión dinámica de la lucha, que se fue constituyendo a lo largo de la lucha misma, es lo que llevó a Cabral y a sus camaradas de Partido a no despreciar nunca la formación rigurosa de los militantes. De ahí que ésta nunca haya quedado reducida a un entrenamiento puramente técnico-militar para el manejo de las armas. El militante aprendía no sólo lo que era un fusil y cómo usarlo, sino también para qué usarlo, por qué usarlo, contra quién y contra qué usarlo, y a favor de quién y de qué usarlo.

[28] **Amílcar Cabral,** *op. cit.,* **pp. 219-220.**

"Somos militantes armados y no militares", dijo Amílcar, insistiendo en la necesidad de "un trabajo político eficaz en el seno de las fuerzas armadas", cuya falta provocaba "cierta manía militarista" —tendencia, insistía él, "que debe ser combatida y liquidada con urgencia en el seno de las **FARP**".

En todos sus momentos y aspectos, la lucha se les presentaba siempre a los militantes como objeto de reflexión, cualquiera que fuese el nivel de su responsabilidad en ella.

Las **FARP** constituyeron una experiencia que, siendo militar, fue sobre todo militante. Por eso mismo, sus participantes eran constantemente desafiados a pensar, a conocer, a criticar y a criticarse, a aprender de sus errores y de sus aciertos. Éste fue siempre el clima de la lucha.

"Desarrollar el principio de la crítica en todas las reuniones del Partido —dice Amílcar Cabral en uno de sus textos, dirigiéndose a los camaradas—, en todos los comités y en el seno de las fuerzas armadas. En la guerrilla o en el ejército, después de cada operación contra el enemigo, debemos apreciar los resultados de esa acción y el comportamiento de cada combatiente."[27] En otro texto dice: "Debemos tener una conciencia cada vez mayor de los errores y faltas que hemos hecho, para poder corregir nuestro trabajo y actuar cada día mejor al servicio de nuestro Partido. Los errores que cometamos no deben desanimarnos, tal como las victorias alcanzadas no deben hacernos olvidar los errores." Y más adelante: "Debemos, por lo tanto, ante las perspectivas favorables de nuestra lucha, estudiar cada problema en profundidad y encontrar para cada uno la mejor solución. Pensar para actuar, y actuar para pensar mejor."[28]

[27] *Ibid.,* **p. 59.**
[28] *Ibid.,* **pp. 14-15.**

Forte sentido de militancia, de compromiso, que incluye la curiosidad crítica, la necesidad de conocer cada vez mejor la realidad que se trata de transformar, sigue caracterizando a las FARP —y no podría dejar de ser así— en el momento actual de la vida nacional. Este sentido de militancia, con todo lo que implica, se hace, al final, un aspecto fundamental en la comprensión de los resultados altamente positivos que se están obteniendo en el trabajo de alfabetización y de post-alfabetización en el seno de las FARP.

No es ésta, sin embargo, la situación con que nos topamos en las áreas populares civiles de Bissau, cuya población, intensamente expuesta durante la fase colonial a la presencia del colonizador, a su poder, a su violencia y a su seducción, e intocada o casi intocada por la lucha, no ha tenido en ésta la partera de su conciencia política.[29] De aquí que, mientras para los militantes de las FARP la alfabetización y la post-alfabetización se perciben fácilmente como un acto político y un medio de servir mejor a los intereses colectivos, gran parte de quienes han acudido a los Círculos de Cultura en las áreas civiles, según los informes que allí tuvimos, ve la alfabetización como un instrumento para la solución de intereses individuales.

Aunque estamos convencidos de que esta actitud tiende a ser superada, en la medida en que el Partido, fiel a su pasado de compromiso con el pueblo, y el gobierno, fiel a ese Partido y por lo tanto al pueblo, vienen dando testimonio de esta fidelidad a través de obras materiales, no podemos pasar por alto ese dato concreto.

[29] Esto no significa, en modo alguno, negar, por una parte, el esfuerzo desarrollado en Bissau por el PAIGC en los primeros años de sua actividades, a partir de 1956, año en que se fundó, ni, por otra parte, el empeño constante del PAIoa, durante toda la lucha, en el sentido de actuar en Bissau. ¿Y cómo olvidar la matanza *de* Pidjiguiti, *en* 1959, bárbara represión del poder colonial a las primeras expresiones de rebeldía popular canalizada por el Partido?

Parece importante recordar una vez más la advertencia de Amílcar Cabral, ya citada en esta carta: "Recordar siempre que el pueblo no lucha por ideas, por cosas que están en la cabeza de los hombres." Él hacía esta advertencia en relación con la lucha por la liberación, pero es igualmente válida a propósito de la lucha por la reconstrucción nacional, con la cual debe ir ligada la alfabetización de adultos, para hablar sólo de ella.

De esta manera, el trabajo de alfabetización de adultos en las mencionadas áreas civiles nos plantea una serie de problemas, entre ellos el de cómo aproximamos a tales áreas, el de cómo encontrar canales a través de los cuales les problematicemos a los individuos su explicable percepción individualista de la alfabetización, el de cómo hacer para que, desde el momento mismo de los primeros contactos con los habitantes del área, ya comencemos a vincular la alfabetización con una tarea concreta y que se haga a base de la ayuda mutua, en lugar de acentuar la percepción que de ella tienen: la de una actividad intelectual capaz de promoverlos individualmente.

Al comenzar a repensar las actividades en estas áreas, creo que una de las primeras preocupaciones de la Comisión —y es una idea que les someto a ustedes— debería ser la de seleccionar, con el máximo de rigor, algunas de ellas con el carácter de áreas experimentales, para una iniciación diferente de los trabajos de alfabetización. La selección deberá ser tanto más rigurosa cuanto más conscientes estemos de que los resultados obtenidos en las áreas escogidas desempeñarán un indiscutible papel en la profundización de la campaña y en su expansión a otras áreas. En ellas aprenderemos de los aciertos logrados y de los errores cometidos, todo lo cual deberá siempre analizarse y discutirse en su razón de ser.

Esto significa aplicar al trabajo de alfabetización, a su organización, a su funcionamiento, los mismos prin-

cipios de crítica, de disciplina creadora y militante que Cabral presentó siempre como fundamentales para la victoria en la lucha por la liberación.

La selección implica, naturalmente, ciertos criterios, entre los cuales yo destacaría por lo menos dos: 1) si la población del área (o parte de ella) está empeñada en alguna actividad productiva sistemática, o a punto de emprenderla; y 2) cuáles son los niveles de participación política de la población, o, dicho con otras palabras, de qué manera viene respondiendo la población al esfuerzo de movilización política desplegado por los comités de barrio del Partido. De ahí que la Comisión tenga que estar en diálogo constante con los dirigentes de esos comités, no sólo en el momento de la selección de las áreas en que se va a actuar, sino durante todo el proceso de su acción en los barrios. El Partido debe tener un papel importante no sólo en la selección de las áreas, sino también en la implantación y en el desarrollo todo del programa.

Escogidas las áreas —dos, tres, no importa—, el punto de partida sería una visita a ellas por parte de los miembros de la Comisión, a quienes acompañaría uno de los representantes del comité político local.

Tal vez pudiera decir alguien, al leer lo anterior: "¿ Por qué visitar este o aquel barrio como punto de partida del trabajo de alfabetización, si vivo en Bissau, si he estado varias veces en esos barrios?" A lo cual yo contestaría que el hecho de haber estado varias veces en un barrio o de caminar todos los días por una calle no siempre es suficiente para que tengamos de la calle o del barrio una visión realmente crítica. Esta visión la comenzamos a tener en la medida en que, más que visitar simplemente el barrio o andar casi automáticamente por la calle, *mirando y escuchando* apenas, tomamos el barrio o la calle como "preocupación", procurando *verlos y* oír en ellos a su población, o sea, comunicarnos con ella. Más que especialistas "fríos y distantes", que hacen del área y de sus habitantes el

objeto de su análisis, en este proceso somos *militantes* que deseamos conocer la realidad del área *con* quienes habitan en ella.

En estas visitas deben irse anotando hasta los más pequeños pormenores que indiquen la realidad: el estado en que se encuentren las calles del barrio y que tenga que ver, por ejemplo, con la salud colectiva; la existencia o no de lugares de reunión en que las personas conversen; la manera como los niños juegan (o no) en las calles; en fin, un sinnúmero de datos que se nos revelan cuando no nos limitamos a andar por las calles, sino que nos ponemos curiosos frente a ellas.

De algunos de estos aspectos podrían hacerse fotografías —verdaderas codificaciones del área— que luego serían discutidas en los Círculos de Cultura por sus participantes.

Constituyéndose en una primera aproximación crítica a los barrios, estas visitas nos introducen al conocimiento de ellos, conocimiento que irá amacizándose en la medida en que ahondemos nuestra intimidad con sus habitantes, no sólo en los Círculos de Cultura, sino sobre todo a través de algún programa de acción concreta, que se diseñaría con la participación de los habitantes.

De ese modo, en algunos casos, que la práctica nos indicará, la post-alfabetización puede preceder a la alfabetización. En lugar de comenzar con Círculos de Cultura para la alfabetización, comenzaríamos, por ejemplo, discutiendo con grupos de personas del barrio sobre aspectos concretos de sus calles y la posibilidad de resolver, en una forma de trabajo que se base en la ayuda mutua, pequeños problemas locales. Así, al examinar la posibilidad de sumar esfuerzos para nivelar depresiones del terreno en que las aguas de lluvia se acumulan y se estancan, propiciando la proliferación de mosquitos, se puede discutir acerca de una serie de ángulos en el campo de la salubridad. Y no sólo eso; se puede discutir también la significación del

trabajo cooperativo, lo que es la colaboración, la unidad, la reconstrucción nacional. La comprensión de ésta, en el caso propuesto, pasa por la práctica concreta de la reconstrucción de las calles de un barrio y del barrio mismo.

En cierto momento del compromiso de la población en tareas concretas es posible que la necesidad de la alfabetización se imponga. Ésta será entonces, en nuestra hipótesis, la continuidad aparentemente paradójica de la post-alfabetización que la ha precedido.

En cualquier situación, sin embargo, se hace indispensable asociar tanto la alfabetización como la post-alfabetización a una actividad práctica, de interés colectivo, realizada siempre cooperativamente.

¿Cuál ha de ser esta actividad? Aquí no hay recetas previas ni prefabricadas. Conviviendo con los individuos en su barrio es como iremos descubriendo *con* ellos lo que hay que hacer, y entregándonos al quehacer y pensando sobre él es como iremos conociendo más y mejor.

El contenido programático de la alfabetización —las palabras generadoras y los temas con ellas relacionados—, lo mismo que el de la post-alfabetización, brotará de la comprensión crítica del barrio y de las diferentes prácticas que en él puedan desarrollarse.

Como siempre he subrayado, mi intención, al escribirles a ustedes, es únicamente proponer cuestiones, nunca ofrecer soluciones, ni siquiera cuando sugiero cierto tipo de acción.

Con ese mismo propósito les escribo esta vez en que, desafiados, buscan ustedes nuevos caminos para dinamizar las actividades de la alfabetización de adultos en las áreas populares de Bissau.

Con el abrazo fraternal de

PAULO FREIRE

POSTSCRIPTUM

Unos viajes de trabajo a Angola y São Tomé y Príncipe, en diciembre del año pasado y en febrero del presente, hicieron coincidir el término de la revisión de este libro (o sea, la introducción y las cartas que lo componen) con la primera visita del año a Guinea-Bissau, el pasado mes de marzo. Las observaciones que hice, participando en seminarios 'de evaluación al lado de la Comisión Coordinadora de los Trabajos de Alfabetización de Adultos, y conversando por otra parte con los miembros del equipo director del Centro de Có, con los profesores que allí se están capacitando así como con los responsables de otros sectores de actividad del Comisariado de Educación, me han convencido de la necesidad de este postscriptum.

Al redactarlo, trataré, sin embargo, de no convertirlo en un informe minucioso de todo lo que se ha discutido en torno a la alfabetización de adultos, así en las áreas civiles como en el seno de las **FARP**, y de todo lo que pude ver y sentir en los días en que, con Elza y Júlio de Santa Ana, de la Commission on the Churches' Participation in Development, conviví con los equipos de profesores efectivos y de profesores-educandos del Centro de Capacitación y Recuperación de Profesores Máximo Gorki, en Có. En última instancia, lo que pretendo con este postscriptum es actualizar algunas de las consideraciones e informaciones y algunos de los análisis contenidos en la introducción. Trataré, pues, de ceñirlo a los puntos que me parecen más importantes, entre los muchos que me impresionaron en mi última visita.

El primero de los puntos que me gustaría considerar, ofreciendo al mismo tiempo nuevos datos en torno

a él, es el problema de las relaciones entre educación y producción. En la introducción del presente libro me he referido insistentemente a ese aspecto, haciendo ver que el perfeccionamiento y la intensificación de esas relaciones constituyen una auténtica preocupación del **PAIGC**, y que el gobierno, a través sobre todo del Comisariado de Educación, le está dedicando lo mejor de su empeño. "De todos los esfuerzos que hacemos en el Comisariado, de todo nuestro trabajo —dijo Mário Cabral en reciente entrevista al *Diário de Lisboa,* hablando de dichas relaciones—, es éste el que más hondo me llega y el que más me gusta comentar."[1]

El no hacer nunca una dicotomía entre la educación y la producción es una preocupación que siempre caracterizó al **PAIGC**, y que marcó decisivamente toda la experiencia educativa que se desarrolló en las llamadas "zonas liberadas", durante la lucha. Se explica que esa preocupación haya llegado a constituir un dato central, una especie de "tema generador" o fundamento del nuevo sistema educativo del país. Por eso, ya a comienzos del año lectivo de 1975, pocos meses después de la entrada del **PAIGC** en Bissau, el Comisariado de Educación, al mismo tiempo que mantenía y estimulaba la unidad entre educación y producción en las antiguas zonas liberadas, ensayaba en las escuelas de Bissau los primeros pasos en el sentido de esta unidad.

En cierto momento de la introducción me refiero a las tentativas llevadas a cabo en tal dirección, así como a las resistencias de algunos estudiantes frente a ellas: estudiantes que no podían concebirse a sí mismos usando sus manos en trabajos considerados como subalternos.

Tanto el comisario Mário Cabral corno sus auxiliares inmediatos, entre ellos, sobre todo, Carlos Dias, jefe del departamento encargado de promover las relaciones entre trabajo y estudio, sabían por una parte que

1 *Diário de Lisboa,* abril de 1977.

habría sido imposible superar el sistema educativo heredado de los colonizadores si se hubiera mantenido un liceo verbalista, un liceo de puro bla-bla-bla, con estudiantes deformándose, distanciados del acto productivo. Y comprendían, por otra parte, las razones ideológicas que explicaban esa resistencia demostrada por parte de buen número de estudiantes. En la manera de ocuparse de un problema tan delicado, y tan fundamental al mismo tiempo para el futuro del país, se percibe, una vez más, la sabiduría que el PAIGC estuvo acumulando durante los años de hucha. Una vez más, la solución que se buscaba se encontraba en el equilibrio entre la impaciencia y la paciencia o en formas de acción impacientemente pacientes. En aquella época no se trataba, en verdad, de imponer a todos los estudiantes del Liceo de Bissau su participación en el trabajo productivo, sino de convencerlos del valor formador del trabajo. Lo que se imponía en esos momentos era la búsqueda de la adhesión de la juventud al esfuerzo de re-invención de su sociedad, esfuerzo para el cual se hacía indispensable la unidad entre trabajo y estudio.

Éste fue, de hecho, el objetivo principal del Comisariado de Educación cuando, a comienzos del año lectivo de 1975, les propuso a los estudiantes de Bissau los primeros proyectos tendientes a restablecer la unidad entre la actividad escolar y la productiva. Al iniciar el diálogo con la juventud acerca de la necesidad de unir el estudio al trabajo, había en el Comisariado de Educación una convicción bien firme: la convicción de que sin esa unidad —que iría ahondándose en la medida misma en que fuera constituyéndose una nueva práctica social— no sería posible contribuir a la creación de una sociedad nueva, en la cual se superaran las diferencias entre el trabajador manual y el llamado intelectual. Una sociedad que sueña con irse convirtiendo, a medida que se desarrolla su proceso, en una sociedad de trabajadores, no puede dejar

de tener en el trabajo libre, en la producción de lo socialmente útil, una fuente fundamental de formación del hombre nuevo y de la mujer nueva, de un hombre y una mujer coincidentes con tal sociedad.

Conversando conmigo el pasado mes de marzo acerca de este problema, decía Carlos Dias que "sería imposible concebir el trabajo al margen de la educación, como si fuera algo a lo cual aspiráramos y para lo cual nos estuviéramos preparando, en lugar *de* tomarlo como el centro mismo de la formación. De ahí que nuestro lema sea: trabajar estudiando y estudiar trabajando". Pero —hay que decirlo, aunque sea de pasada— esto no tiene nada que ver con la "unidad" entre trabajo y estudio que se lleva a cabo en las sociedades capitalistas, en los llamados "centros de aprendizaje industrial", "viveros" en los que se "cultivan" los obreros del futuro para vender su fuerza de trabajo a la clase empresarial.

"La vinculación del trabajo al estudio —del trabajo socialmente útil, fecundo y creador, según subraya Carlos Dias, en la transición que estamos viviendo hacia una sociedad sin explotadores ni explotados— persigue dos objetivos: por una parte, iluminar la contradicción entre trabajo manual y trabajo intelectual, de cuya superación total estamos lejos todavía; y por otra, posibilitar el autofinanciamiento progresivo de la educación, sin lo cual, dadas nuestras condiciones, esa educación no podría democratizarse."

Según hice notar hace un momento, el Comisariado de Educación estaba firmemente convencido de esta verdad cuando, a comienzos del año de 1975, estableció sus primeros diálogos con los jóvenes del Liceo de Bissau, invitándolos a participar en el trabajo productivo; a esta convicción sumaba el Comisariado una confianza no menos firme en la juventud. La juventud tenía que ser desafiada (y no amenazada) a asumir **su** papel en el esfuerzo de reconstrucción nacional. No se trataba de una confianza gratuita, vaga, difusa, de

la cual resultara una posición espontaneísta del Comi**sariado,** basada en la certidumbre ingenua de que la juventud del Liceo, entregada a sí misma, sería capaz **de** encontrar con claridad su papel en ese esfuerzo. Era, por el contrario, una confianza crítica: la misma confianza que nunca dejó de estar presente en la práctica de pedagogos políticos como Amílcar Cabral, Samora Machel, Fidel, Raúl Ferrer, Makarenko, Freinet, Nyerere, para citar sólo a éstos, entre tantos otros.

Al dialogar con los jóvenes del Liceo, el Comisariado sabía que una pequeña parte, por mínima que fuera, aceptaría la invitación y se entregaría a las primeras experiencias de trabajo productivo. A partir de ahí, sería el testimonio de esa minoría, al lado del trabajo político permanente, jamás descuidado, lo que iría comunicándose a los demás.

De esta manera, las iniciativas que en 1975 se lanzan en pequeña escala, se ensanchan y se ahondan en 1976, y alcanzan ahora, en marzo de 1977, un nivel sorprendente. La pequeña minoría que, aceptando la invitación del Comisariado de Educación, se entregó a comienzos de 75 al esfuerzo productivo, se ha transformado, en dos años, en la unanimidad de los alumnos del Liceo de Bissau. Actualmente, ochocientos jóvenes de esta institución, organizados en comités donde hay un responsable o una responsable que se elige entre ellos mismos, se encuentran comprometidos en una **u** otra forma de trabajo productivo. Diariamente, muy de mañana, durante el tiempo de mi última visita al país, los veía yo en grupos, disciplinados y felices, atravesando las calles de su ciudad, encaminándose unos al campo del hospital Simão Mendes, que dista del Liceo 25 minutos a pie, y otros a otro campo agrícola situado en un área rural-urbana de Bissau, bastante más alejado que el del hospital. La sola presencia de estos jóvenes, casi como si estuvieran desfilando por las calles de la ciudad, con sus herramientas de trabajo al hombro, es un "lenguaje" diferente, con el cual se anuncia

la construcción de una nueva sociedad. Es un testimonio nuevo que no le puede pasar inadvertido a la ciudad, un testimonio que la desafía y que la hace pensar que algo diferente está ocurriendo. Poco a poco, su juventud está dejando de "consumir" letras, de aprender de memoria la geografía y la historia de la metrópoli, para ir teniendo en el trabajo la fuente de su estudio.

En un mes de actividad, estos jóvenes trabajaron en el campo del hospital Simão Mendes 1 377 horas; en un campo agrícola, en Antuta, a pocos kilómetros de Bissau. 2 187 horas; en el Comisariado de Comercio y Artesanado, 1 908 horas.

Hay algo sobre lo cual me parece importante llamar la atención: el margen de libertad que tienen los estudiantes en su participación en el trabajo. Un grupo, por ejemplo, que se dedica seriamente al cultivo de flores en el campo del hospital Simão Mendes, piensa en el mensaje de vida que una rosa puede traerles diariamente a los enfermos. Estos jóvenes aman las rosas que plantan de la misma manera que aman la tierra que preparan para la siembra de árboles frutales. Su amor a la vida tiene que ver con el esfuerzo de reconstrucción revolucionaria de su sociedad.

En el interior del país, y en virtud de la experiencia misma de la lucha, los datos son más elocuentes aún. En Tombalí, por ejemplo, los adolescentes de los últimos años de las escuelas de enseñanza básica plantaron 917 plátanos, cosecharon 1 020 kilos de arroz y prepararon para el cultivo 837 metros cuadrados de terreno. En el sector de Bedanda, en la misma región, no pudieron siquiera medir la extensión del área preparada para el cultivo, que excedió en mucho los 837 metros cuadrados de Tombalí.

Sin embargo, la que continúa siendo la región modelo, la mejor organizada, es la de Bafatá. Si el año pasado, según hice constar en la introducción, eran productoras 96 de las 106 escuelas de la zona, actualmente no existe una sola que no tenga nu campo agrícola. Sus alumnos, con la participación de los profesores, plantaron y cosecharon 24 516 kilos de batata, 4 823 de arroz, 11 177 de maíz, 800 de cacahuate (maní) y 250 de frijol.

El trabajo productivo, de carácter colectivo, les está dando a los educandos y a los educadores una visión distinta de su formación en común, está injertando la escuela en las comunidades, como algo que brota de ellas, que está con ellas y no "fuera" o "por encima" de ellas, como algo que se halla al servicio de la comunidad nacional. "Por el momento —dice Carlos Dias—, una de nuestras preocupaciones es la de conseguir que el campo de las escuelas y el de las familias de los alumnos se unan en un solo campo productivo. En Bula, región de Cacheu, estamos a punto de comenzar experiencias en que trabajadores campesinos, jóvenes estudiantes y militantes de las **FARP** van a entregarse al trabajo productivo, de carácter colectivo."

Es importante hacer notar, sin embargo, que todo esto es todavía, como no podía menos de serlo, un puro comienzo. Aunque no puedan ocultar su satisfacción por los resultados que se están obteniendo en esta dimensión fundamental de la radical transformación del sistema educativo heredado de los colonizadores, el comisario Mário Cabral y sus auxiliares inmediatos son bien conscientes de lo mucho que está aún por hacerse así en éste como en otros dominios de la educación nacional. Por eso mismo, al hablarnos de lo que se ha venido haciendo en el país, al acompañarnos a las áreas de trabajo para que veamos, en concreto, de qué están hablando, no se permiten caer en un ufanismo ingenuo ni pierden nunca el sentido de la humildad. El pudor revolucionario con que se refieren a la lucha por la liberación nacional está presente en los análisis que hacen de la lucha por la reconstrucción nacional, continuación de aquélla.

Dentro, todavía, de este tema —el de las relaciones

entre educación y producción—, pero ahora en el área de la alfabetización de adultos, hay una experiencia que, según todos los indicios, podrá llegar a ser verdaderamente ejemplar para otras regiones del país, no porque deba ser literalmente trasplantada, sino por su capacidad de convertirse en una fuente de aprendizaje —y de aprendizaje no sólo para los componentes de la Comisión Coordinadora de los Trabajos de Alfabetización de Adultos, sino para todos nosotros.

Es una experiencia de indiscutible riqueza por la variedad de aspectos que en ella se entrecruzan, y que merecen ser pensados, analizados y acompañados en sus más pequeños pormenores. Uno .de ellos, al cual hice referencia en una de las cartas, citando la experiencia de Tachai, es el dinamismo que se establece entre la educación y las transformaciones que se van operando en el contexto socioeconómico, de tal modo que éstas, precediendo a aquélla o por ella motivadas, la estimulan y la reorientan.

Otro de esos aspectos es la necesidad de que, en función misma del mencionado dinamismo, la alfabetización vaya precedida en ciertas situaciones, con una contradicción aparente, por la post-alfabetización.[2] De ahí que yo siempre haya tomado la alfabetización de adultos como acción cultural,' lo cual significa, en esta visión amplia de su comprensión, que debe ser sobre todo un esfuerzo de "lectura" y de "re-lectura" de la realidad, en el proceso de su transformación. En verdad, el saber dominar los signos lingüísticos escritos, incluso en el caso del niño a quien se alfabetiza, presupone una experiencia social precedente: la "lectura" del mundo.

[2] En algunas de las cartas que componen el presente libro queda mencionada esta posibilidad.

[3] La propia designación de Círculo de Cultura y no de "Escuela Nocturna para Adultos" o "Centro de Alfabetización", que preferí desde los comienzos de la experiencia brasileña, tiene que ver con esta visión amplia de tal proceso.

No siempre, sin embargo, es necesaria la coincidencia entre el ahondamiento crítico de la "lectura" de la realidad y el aprendizaje de la lectura y la escritura de los signos lingüísticos, o sea la alfabetización en el sentido en que suele entendérsela. En ciertas circunstancias, es posible que una comunidad se comprometa, durante algún tiempo, en una seria práctica reflexiva sobre su realidad —discutiendo una temática generadora significativa, vinculada a sus intereses concretos; haciendo, por ejemplo, indagaciones en torno a su experiencia productiva, de carácter colectivo (cómo producir mejor, etc.) ; preguntándose sobre el papel que está teniendo en el esfuerzo. de reconstrucción nacional; desarrollando, en una palabra, un programa que bien podríamos llamar "de post-alfabetización"- sin que necesariamente se haya iniciado antes en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los signos lingüísticos. En el caso que consideramos, la práctica de la "re-lectura" crítica de la realidad que se vive, asociada a una forma de acción sobre ella, sería la que podría sacudir a la comunidad y llevarla al aprendizaje de la lectura y la escritura de los signos lingüísticos. En una sociedad revolucionaria, lo no viable sería lo opuesto, o sea el aprendizaje de la lengua sin el ahondamiento de la "lectura" y de la "re-lectura" de la realidad. En otras ocasiones, el aprendizaje de la lectura y de la escritura, correctamente asociado a la "lectura" crítica de la realidad, hace posible que los educandos se movilicen y se organicen para determinado tipo de acción en el momento en que una necesidad hasta entonces simplemente sentida —y a veces ni siquiera sentida— se constituya en un hecho destacado y percibido en sí.

La movilización y la organización para la acción vienen a ser la respuesta que se da a lo que antes era, como decía, una necesidad simplemente sentida y que ahora se ha hecho un desafío, un hecho "destacado en sí". Es como si se hiciera un descubrimiento.

En tal caso, el proyecto que se pone en práctica —proyecto "nacido" en la experiencia de la alfabetización como acción cultural— pasa, de ahí en adelante, a fecundar la práctica educativa que le dio origen.

Todas estas características se dan en una experiencia que, a partir de fines de octubre del año pasado, se viene desarrollando en el sector de Sedengal, zona de Cacheu, en el extremo norte del país.

Su historia bastante reciente comienza cuando, a mediados del año pasado, la Comisión Coordinadora de los Trabajos de Alfabetización de Adultos, aprovechando, por un lado, el interés de un nutrido grupo de estudiantes del Liceo de Bissau, de origen no capitalino, en participar en los programas de alfabetización, y, por otro, el período de las vacaciones largas, capacitó a doscientos de esos jóvenes y organizó con ellos lo que se llamó "brigadas".

Al regresar para las vacaciones a sus regiones de origen, sin trabajar nunca individualmente, sino siempre en equipos, coordinados por uno de ellos, los estudiantes se dedicarían a poner en práctica los objetivos centrales de las brigadas.

Éstas actuarían en determinadas áreas, consideradas como prioritarias, en estrecha relación con los comités locales del Partido. Su papel consistiría en iniciar un esfuerzo de movilización de las comunidades, interpretándoles la concepción correcta de la alfabetización, y en motivar, a través de este esfuerzo, a algunos jóvenes que, capacitados por las brigadas, podrían comenzar los trabajos, dejando así, en diferentes sectores de tales zonas, Círculos de Cultura en funcionamiento, cuya continuidad estaría asegurada por el hecho de ser sus animadores jóvenes del lugar.

Es preciso hacer constar, sin embargo, que, por distintas razones, no todas las brigadas consiguieron sus objetivos. Su propia capacitación, en Bissau, implicaba un desequilibrio: hubiera sido necesario un mayor compromiso en la práctica por parte de los participantes.

La ausencia casi total de práctica dejaba vacío, en gran parte, el sentido de la teoría de que se les habló. Por otra parte, los trabajos de movilización de las poblaciones no siempre fueron bien planeados ni bien ejecutados y, en otros casos, no se tomaron tampoco las medidas necesarias para mantener viva la movilización hecha. Con todo esto, sin embargo, hay que reconocer que el proyecto fue válido, no sólo por haber proporcionado el surgimiento de experiencias altamente interesantes, como lo es ésta de Sedengal, sino también por las enseñanzas que de él sacó la Comisión Coordinadora al analizar sus aspectos positivos y negativos. Su rasgo más positivo es el aprendizaje que allí tuvieron los miembros de las brigadas, y que en estos momentos muchos de ellos estiman fundamental para la continuidad de su contribución al Programa de Alfabetización, tanto al nivel de Bissau (mientras dura el año escolar) como al nivel del interior (en la época de las vacaciones largas).

Esa movilización de las poblaciones que antes he mencionado, y a través de la cual se buscaba la organización de programas de alfabetización en el sentido amplio a que siempre me refiero, implicaba la urgencia de tener un censo, aunque no fuera muy riguroso, de sus necesidades básicas; pero un censo del que las poblaciones no fueran simple objeto, sino en el cual participaran como sujeto.

En el análisis de las actividades de todas las brigadas queda bastante clara la importancia del papel de los comités del Partido, lo cual no significa, sin embargo, que su presencia pudiera asegurar por sí sola, y para siempre, el éxito de aquellas actividades. En el caso de Sedengal, que es el que nos interesa por el momento, la movilización de la población y el censo de sus necesidades básicas contaron, desde el comienzo, con la participación eficiente del comité local del **pMoc.**

No obstante, a decir verdad, la población de Sedengal *no fue movilizada por la brigada y por el comité*

del Partido, sino que *se movilizó con ellos.* De ahí que la organización de los Círculos de Cultura, donde sus participantes comenzaron el aprendizaje de la lectura y de la escritura, asociado a la "lectura" y a la "relectura" de su realidad, haya sido asumida no sólo por los alfabetizandos, sino por la comunidad en su conjunto. Y esta asunción del proyecto por la comunidad es su nota más fuerte, la que mejor explica su éxito. Una de las expresiones de esta asunción del proyecto por la comunidad está en la adhesión de un grupo de jóvenes que, capacitados por la brigada, se convirtieron en animadores de los varios Círculos de Cultura. Se trata de jóvenes campesinos que han hecho el tercero o cuarto año de escuela primaria, nacidos y crecidos en el "mundo" de Sedengal, y que ahora, al lado de sus camaradas de más edad, se hallan comprometidos en la "re-lectura" y en la "re-escritura" de su mundo, *y* no tan sólo en la lectura y la escritura de palabras. Son jóvenes que han estado haciendo caminatas desde su comunidad a otra, a diez kilómetros de distancia, para vender cestos y esteras producidos por ellos mismos, y con el resultado de cuya venta compran el petróleo necesario para asegurar el funcionamiento de las sesiones nocturnas de los Círculos de Cultura. Esa asunción del proyecto por la comunidad es la que explica, asimismo, la presencia de ésta, a través siempre de la mayoría de sus habitantes, en las reuniones periódicas que algunos miembros de la Comisión Coordinadora llevan a cabo en Sedengal con los animadores de los Círculos de Cultura —reuniones de evaluación, en las que aparentemente sólo los animadores debían tomar parte, pero a las cuales se incorpora la comunidad con el mayor de los intereses.

Los Círculos de Cultura se van extendiendo así cada vez más a la comunidad en su conjunto, y todo hace pensar que ésta acabará por transformarse íntegramente en un Círculo. Esta hipótesis se fue haciendo posible en la medida en que —a partir de la práctica, en

los Círculos de Cultura, de la "lectura" de la realidad y del aprendizaje, incluso precario, de la lectura y de la escritura de los signos lingüísticos— los alfabetizandos "descubrieron", en un momento dado, la necesidad de entregarse a un proyecto mayor: el de cultivar una enorme área de terreno del Estado, a cuatro o cinco kilómetros de su *tabanca,* en forma de trabajo colectivo.* El momento del descubrimiento fue exactamente aquel en que una necesidad hasta entonces posiblemente *sentida,* y no más, se constituyó en un hecho "destacado y percibido en sí", en un desafío.

A partir de ese momento, se organizaron para la nueva práctica, dividiéndose en equipos responsables de esta o aquella tarea. Le interpretaron su proyecto a la comunidad, y ésta se adhirió a él inmediatamente. Sumaron esfuerzos para la obtención de instrumentos de trabajo; discutieron sobre lo que era necesario producir e iniciaron la preparación de la tierra para la siembra. Comenzaron así a "re-escribir" su realidad. Pasaron del trabajo individual al trabajo colectivo. "Quien no ha descubierto el valor de lo colectivo difícilmente encuentra razones para quedarse en Sedengal", dijo uno de ellos en una reunión de la población con miembros de la Comisión Coordinadora.

Una representante de esta Comisión me decía, el pasado mes de marzo: "El entusiasmo es la nota característica de la población de Sedengal. Ese entusiasmo, esa especie de alegría de vivir que se apodera de nosotros cuando descubrimos una cosa nueva, maravillosa, delante de la cual nos preguntamos cómo había sido posible vivir tanto tiempo sin ella. En el momento en que la descubrimos y nos entregamos a ella, nos damos cuenta de que, tal vez durante mucho tiempo, había estado latente en nosotros, `esperando' el momento de salir. El descubrimiento es ese momento que llega. Es

* El Comisariado de Agricultura, en la medida de lo posible, está prestando asistencia técnica a este proyecto.

así como veo a Sedengal, eso es para mí el entusiasmo de su población, su alegría irrefrenada frente a (y a causa de) `su' cosa nueva: el trabajo colectivo. El descubrimiento de lo colectivo no ha significado, sin embargo, la negación de lo individual, sino su enriquecimientp. Por otro lado —seguía diciendo la representante de la Comisión—, el trabajo colectivo está elevando visiblemente el nivel político de la población. En una reciente reunión celebrada en Sedengal, en la cual hablábamos del Tercer Congreso del Partido y de la mejor manera como Sedengal podría contribuir a él, la tesis general era que el mejor saludo que la población podría enviar al Congreso consistiría en entender y perfeccionar el trabajo colectivo."

"Sedengal —me dijo esa misma camarada, semisonriendo— es el lugar de las sorpresas_ Es imposible ir allí sin sentir cada vez el desafío de algo nuevo. Estamos corriendo de un lado para otro, aprendiendo con ellos, porque, en el fondo, son ellos los que están inventando. No es casualidad que uno de ellos haya afirmado hace poco: `Nosotros no sabíamos que sabíamos. Ahora no sólo sabemos que sabíamos, sino que también sabemos que podemos saber más' ."

Es evidente, frente a la experiencia de Sedengal, que la alfabetización de adultos, en cuanto acción cultural, posibilitadora del descubrimiento de lo colectivo, ha acabado por comprometer a la población en la práctica del trabajo en común. Es evidente, asimismo, que se está estableciendo ese movimiento dinámico, a que me refería al comienzo, entre las actividades de los Círculos de Cultura y la acción productiva desarrollada en la "huerta" colectiva.

En el caso de Sedengal, sin embargo, lo que no se puede esperar es que el movimiento dinámico entre los Círculos de Cultura y la práctica colectiva de la producción baste, por sí solo, para superar un problema fundamental que tiene la población, y que es de carácter lingüístico. Los habitantes de Sedengal, en efecto,

aunque entienden un poco el "criollo", no hablan sino su lengua propia, y la experiencia que tienen del portugués es casi nula. Se trata, ciertamente, de un problema muy real, y que además no es privativo de Sedengal, sino que existe en otras áreas del país. El problema fue expuesto en la última reunión de la Comisión Nacional de Alfabetización, en marzo, por el comisario Mário Cabral.

Una comprensión correcta de las dificultades con que tropieza el Comisariado de Educación de Guinea-Bissau, al enfrentarse al problema de la alfabetización de adultos, no puede menos de tomar en consideración este dato. Y a él se añade otro,.en el que no siempre se piensa: la diferencia demasiado marcada que hay entre el número de los que no leen ni escriben y el de aquellos que sí lo hacen. Uno de los legados del colonialismo, después de cinco siglos de "trabajos provechosos" en Guinea-Bissau, fue dejar a un 90 ó 95% de su población en total analfabetismo.

Pero, de cualquier manera, en la zonas de bilingüismo y aun trilingüismo donde una de las lenguas que se conocen es el "criollo", el aprendizaje del portugués, aunque no exento de dificultades, se da sin mayores obstáculos. Ahí está el caso tan significativo de las FARP, en cuyo seno prácticamente ya no hay hoy analfabetismo.

La impresión que me queda, sin ningún dogmatismo, y después de reflexionar sobre la experiencia de Sedengal, es que el dinamismo creado entre los Círculos de Cultura y la actividad productivo-colectiva va a continuar, pero que en cierto momento, y precisamente frente a las dificultades surgidas, el interés por el aprendizaje de la lengua portuguesa va a ir disminuyendo más y más. Si esto llega a ocurrir —lo cual no significará ningún desastre—, no hay ninguna razón para que la Comisión Coordinadora le diga "hasta luego" a Sedengal —el "hasta luego" triste de quien se siente frustrado. Su tarea de acción cultural tiene que pro-

seguir. El dominio del lenguaje, en cuanto "lenguaje total", en cuanto expresividad, va a permanecer. La experiencia de Sedengal simplemente se afirmará en otro sentido, ya evidente hoy: el de la "lectura" y la "re-escritura" de la realidad, sin el aprendizaje de la escritura y lectura de los signos lingüísticos.

En cuanto a las actividades desarrolladas en las **FARP**, me parece interesante hacer algunas referencias que actualicen lo que sobre ellas ha quedado dicho en la introducción. Son consideraciones fundadas sobre todo en el análisis que de estas actividades nos hizo su comisario político, Júlio de Carvalho, en una reunión que tuvimos con él y con sus auxiliares inmediatos. Las preocupaciones de los responsables de las labores educativas en el seno de las **FARP** se centran hoy en algunos puntos bien precisos. La prosecución de su experiencia de post-alfabetización, cuyo proceso tiene que estar siendo evaluado constantemente, es uno de esos puntos.

Sin embargo, sólo en tiempos muy recientes ha sido posible intensificar, sobre todo en la zona de Bissau, el programa de post-alfabetización, al poderse contar con el indispensable material de apoyo que asegurará su extensión a otras zonas del país. Me refiero a los cuadernos básicos, o manuales. Uno de ellos trae orientaciones, informaciones y sugerencias dirigidas a los animadores; el otro presenta textos cuya temática, al ser analizada y discutida, posibilita el ahondamiento de la "lectura" crítica de la realidad nacional, iniciada en la fase de alfabetización y prolongada en la comprensión de la realidad africana. A este esfuerzo se suma, como no podía menos de ser, el estudio desarrollado del cálculo.

Es importante llamar la atención sobre la participación que tuvieron los alfabetizandos en la organización de este segundo manual. La gran mayoría de los textos procede de grabaciones de los debates llevados a cabo en los Círculos de Cultura, durante la descodificación de situaciones a que se referían las palabras generadoras. **El trabajo del equipo responsable consistió en editar, organizar y sistematizar, con un lenguaje que no se alejara demasiado del de los alfabetizandos, el material recogido. Con el manual se intentaba de esa manera devolverles a los educandos sus análisis anteriores con una estructura organizada, en forma de textos, verdaderas codificaciones, aumentadas con nuevos elementos. Al ser "invitados", en la post-alfabetización, al análisis crítico de esos textos, los educandos estarían, en última instancia, analizando la síntesis de sus análisis pasados.**

Hay que añadir, por otro lado, que no se prescindió de la contribución de los alfabetizadores (o animadores) de la zona de Bissau, con quienes el equipo responsable estuvo discutiendo, en grupos, texto por texto. De esa manera, en la etapa misma de organización del llamado manual, los animadores, al discutir los textos desde el punto de vista no sólo de la forma, sino también de su contenido, ya estaban tomando parte en un proceso de capacitación para la siguiente etapa de su tarea. Esta tarea consistirá, preponderantemente, en que el animador tenga el texto de lectura entre él y los educandos como una invitación al análisis de todos, como un verdadero desafío. Y uno de los riesgos será que, en la lectura del texto, no se consiga ir más allá de su "estructura de superficie", con lo cual aquello que debería ser el esfuerzo de penetración en la "estructura profunda" del texto se transformará en una simple "clase de lectura", en los moldes tradicionales. Se impone, por eso, una capacitación bastante cuidadosa del animador, que deberá ser reforzada constantemente en seminarios de evaluación de su propia práctica.

Sin salir del dominio de la post-alfabetización, en el seno de las **FARP**, hay una experiencia en curso de realización, con connotaciones distintas, y en estrecha colaboración con el Comisariado de Educación. Se trata de un proyecto especial en el que están implicados dos-

cientos militantes de las FARP, cuyos primeros ensayos de lectura y de escritura se llevaron a cabo durante la lucha de liberación, en el interior de las selvas. Habiendo participado desde los comienzos en el programa de alfabetización de las fuerzas armadas, iniciado después de la independencia total del país, estos doscientos militantes reavivaron su aprendizaje realizado durante la lucha, pasando en seguida a lo que, en las FARP, se suele llamar "transición a la post-alfabetización".

"El proyecto, emprendido en colaboración con el Comisariado de Educación —dice Júlio de Carvalho—, tenía como punto de partida una evaluación, de ninguna manera en el estilo tradicional, que nos permitiera constatar el universo de conocimiento de esos camaradas nuestros, su comprensión de nuestra realidad y de la realidad africana en general, los niveles de su conciencia política y la manera como entendían su responsabilidad en el esfuerzo de reconstrucción nacional. Después de la evaluación, cuyos resultados fueron satisfactorios, los doscientos camaradas comenzaron a tomar parte en un curso intensivo, con la equivalencia del ciclo preparatorio, si bien el programa que se sigue sobrepasa, en ciertos aspectos, los contenidos que se desarrollan en dicho ciclo."

Con este proyecto llegamos al segundo de los puntos en que se centran las preocupaciones de las FARP, en coincidencia con las del Comisariado de Educación. Se trata de encontrar, en el campo de la educación de adultos, caminos válidos —es decir, adecuados a la realidad del país— que aseguren a los militantes de las FARP la continuidad del acto de conocimiento que iniciaron en la etapa de la alfabetización; y caminos, además, que aseguren esta continuidad no sólo a aquellos que continúan en servicio activo, sino también a aquellos que, ya desmovilizados, se incorporan a la actividad productiva, así en el sector agrícola como en el industrial. Y esta reorientación de las actividades de los militantes después de su desmovilización es el tercero de

los puntos en que se fijan las preocupaciones de las FARP, o, más precisamente, del Partido y del gobierno.

Le dejo de nuevo la palabra a Júlio de Carvalho: "El grueso de los que ahora van a ser desmovilizados será encaminado a la actividad productiva en el campo. En función de nuestra realidad, es la agricultura la que constituye el dominio principal de esa actividad, pero existen también unidades industriales pequeñas y medianas, como por ejemplo el proyecto del azúcar, para el cual está previsto el encuadramiento de determinado número de camaradas que serán desmovilizados. Antes de que acabe este mes (marzo), iniciaremos, con un primer grupo, una cooperativa de producción, a título de experiencia piloto. Todo está más o menos previsto para que llevemos a cabo, en toda la medida de lo posible, la unidad entre producción y educación, entre trabajo y estudio. En este sentido, nos preocupa de manera muy intensa la capacitación de los cuadros para las labores de la tierra, para los trabajos de agricultura: plantación de la caña de azúcar y de árboles frutales, cultivo del arroz. Nos proponemos, pues, trabajar en el nivel de esta cooperativa de producción, y lo haremos en estrecha colaboración con el Comisariado de Agricultura, con el de Salud, con el de Educación. Con este último pretendemos crear en el área de la cooperativa escuelas para niños y jóvenes, escuelas ligadas también a la producción, de acuerdo con el espíritu del PAIGC, que el Comisariado de Educación viene ejecutando a nivel nacional.

"Será ésta —concluye Júlio de Carvalho— una experiencia que hacia fines del año, a lo que espero, nos podrá ofrecer un modelo aprovechable en otras áreas del país, con las debidas adecuaciones que cada caso exija."

Volviendo a la alfabetización de adultos en cuanto acción cultural, pero ahora en los sectores civiles, entre todos los temas sobre los que hablamos con la Comisión Coordinadora durante nuestra última visita (y no

hablo aquí de otras experiencias, ni de la necesidad que todos sentimos de apresurar ciertas iniciativas), me fijaré en un punto más, que podrá relacionarse con los análisis que antes hice acerca de Sedengal. Me refiero a la preparación, no propiamente de una cartilla, cosa que siempre rechacé y tema al que dediqué, en la introducción misma de este libro, unas páginas críticas, sino de un cuaderno del alfabetizando que, por sugerencia del comisario Mário Cabral, se llama Nô *Pintcha —Primer Cuaderno de Educación Popular*. Es un cuaderno idéntico, en espíritu, al que sugerimos también Elza y yo a la Comisión Coordinadora de los Círculos de Cultura Popular de São Tomé y Príncipe, pero naturalmente con aspectos propios, en función de la realidad guineense.

Constituido por dos partes o dos momentos dinámicamente relacionados entre sí, en la composición de su todo, el Primer Cuaderno de Educación Popular tiene tres objetivos principales, igualmente entrelazados uno con otro: 1) ofrecer a los alfabetizandos una ayuda, un apoyo que les dé una mayor seguridad en el proceso de su aprendizaje, estimulando al mismo tiempo su creatividad; 2) posibilitarles una transición más fácil y más rápida a la post-alfabetización; 3) ayudar a los animadores en su tarea político-pedagógica.

Analicemos detalladamente los dos momentos del Cuaderno. En el primero de ellos, los alfabetizandos comienzan sus primeras experiencias en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de los signos lingüísticos, aprendizaje asociado a la "lectura" y a la "re-lectura" de determinados aspectos de la realidad, representados en las codificaciones. Es un momento en que debe darse la mayor atención posible, en la descodificación de la codificación a que se refiere la palabra generadora, a la expresión oral de los alfabetizandos, al lado del análisis crítico de la situación codificada.

Esta primera parte del Cuaderno contiene, pues, todas las palabras generadoras, asociadas a las codificaciones correspondientes. En el caso de Guinea-Bissau, las palabras generadoras son 20. Desde la primera hasta la novena no ofrece el Cuaderno más que la codificación, la palabra generadora a ella referida y, a continuación, la palabra descompuesta en sus sílabas. Pero en seguida hay, invariablemente, dos hojas rayadas, en blanco. Estas hojas son una invitación a la creatividad de los alfabetizandos, que en ellas irán escribiendo poco a poco las palabras que ellos mismos vayan creando, mediante las combinaciones silábicas, y luego, también poco a poco, frases y sentencias: sus pequeños textos.

Se da, así, el tiempo necesario para la experiencia creadora de los alfabetizandos, pires la creatividad se engendra no sólo en la práctica de la "lectura" de aspectos de la realidad en el acto de la descodificación, sino también en la práctica del análisis de la palabra generadora —su descomposición en sílabas—, así como en el momento de la síntesis en que, mediante la combinación silábica, los alfabetizandos retotalizan la palabra generadora antes descompuesta y descubren sus palabras. La alfabetización como acción cultural, en una perspectiva revolucionaria, es en este sentido un acto de conocimiento del cual son también sujeto los alfabetizandos.

Después, entre la novena y la décima palabra generadora aparece por fin lo que yo llamo el "primer libro" del alfabetizando, por más que esta expresión no conste en el Cuaderno. Es un texto pequeño, sencillo y directo, ninguna de cuyas palabras es extraña a las posibilidades de combinación que las nueve primeras palabras generadoras han ofrecido. En última instancia, este texto sencillo, escrito en un lenguaje accesible, es también una codificación. Y como tal debe ser tratado. No está puesto en el Cuaderno para que se haga con él un simple ejercicio de lectura, a la manera de las tradicionales "clases de lectura", un texto destinado a ser memorizado mediante la repetición monótona de cada palabra. Por el contrario, lo que con él se pre-

tende es el ejercicio —en nuestro caso, el primero que los alfabetizandos estarán haciendo— de una lectura crítica y comprensiva, que sobrepase el nivel de su "estructura superficial" y alcance, poco a poco, la "estructura profunda", con la cual se establece la relación entre el texto y el contexto social.

Hasta este punto, los alfabetizandos habrán hecho, preponderantemente, la "lectura" de la realidad a través de la descodificación de fotografías y dibujos. Pero ahora serán invitados a hacer la "lectura" de la realidad a través de la lectura de un texto. De ahí la necesidad de conceder una atención muy seri.L a la interpretación de ese texto, que debe ser "re-esc rito", oralmente, por los alfabetizandos.

De la décima a la decimocuarta palabra generadora se mantiene el procedimiento anterior: codificación, palabra generadora a ella referida, palabra generadora descompuesta, y las dos hojas rayadas, en blanco.

Apoyados en la experiencia creadora que han venido teniendo desde el inicio de las actividades del Círculo, y que los habrá llevado a formar palabras por su cuenta, y estimulados además por la lectura del primer texto, algunos de los alfabetizandos, por lo menos, tendrán a estas alturas la posibilidad de comenzar à escribir en las dos hojas en blanco, no sólo palabras, sino también textos pequeños. Y es preciso motivarlos para que así lo hagan.

Entre la decimocuarta y la decimoquinta palabra generadora aparece el segundo texto, un poco más largo y menos sencillo que el primero. Este segundo texto merecerá la misma lectura crítica, será igualmente objeto de interpretación por parte de los alfabetizandos y, de la misma manera que el primero, deberá ser "reescrito" oralmente por ellos.

Con el dominio de catorce palabras, y con la experiencia —aunque esté todavía en sus comienzos— de la lectura que se habrá hecho de los dos textos, se introduce ahora una serie de ejercicios creadores que

podrán inventarse y reinventarse constantemente, en función, siempre, de la realidad en que se halle el Círculo. Uno de esos ejercicios —al cual podrían dedicarse los alfabetizandos de Bissau o de algún otro centro urbano— consistiría, por ejemplo, en transcribir en el Cuaderno los lemas o consignas del Partido, que los alfabetizandos podrán leer en carteles impresos, o simplemente escritos en las paredes de la ciudad, a lo cual se podría añadir asimismo la transcripción de algunos pasajes del periódico *Nô Pintcha.* Estos materiales, recogidos no sólo por los alfabetizandos, sino también por los animadores, serían llevados al Círculo para leerlos y para hacerlos objeto del análisis de todos.

De esta manera se irá integrando cada vez más la "lectura" de la realidad, mediante la descodificación de las codificaciones representadas en las fotografías o en los dibujos, mediante la lectura de textos en su relación con el contexto, y asimismo mediante la combinación de estas dos lecturas con la práctica de la escritura. Sería, por otro lado, de la más alta importancia, a partir de la motivación que el Cuaderno está en condiciones de crear, que se estudiara la posibilidad de una colaboración estrecha entre la Comisión Coordinadora, el periódico *Nô Pintcha y* la Radio Nacional. Pienso en un tipo de colaboración como el que se está estudiando en estos momentos en Sao Tomé y Príncipe.

La existencia, en el periódico, de una página puesta al servicio de los Círculos de Cultura y a la disposición de sus participantes (alfabetizandos y animadores o animadoras) podría desempeñar un papel de enorme importancia. En esa página se darían noticias de lo que está ocurriendo en los Círculos, de los progresos y de las dificultades de los alfabetizandos y de las soluciones encontradas para algunos de los obstáculos; se publicarían asimismo algunos pequeños textos escritos por los alfabetizandos, y síntesis de las discusiones que haya habido en torno a ciertos temas de interés na-

cional. Una página como ésa proporcionaría un doble apoyo a los alfabetizandos en el ejercicio de lectura que su Cuaderno les ofrece: por un lado, algo más **que** leer; por otro, algo que no sólo hablaría de ellos, sino a través de lo cual estarían hablando ellos.

En cuanto a la radio, hay todo un mundo de posibilidades que esperan que se las explote, desde programas que lancen al aire fragmentos de debates realizados en los Círculos, a semejanza de lo que en diciembre del año pasado se hizo con carácter experimental en São Tomé —y a cuyo contenido podrían asomarse los miembros de la Comisión Coordinadora, analizándolo—, hasta la creación de un programa vivo y dinámico, a través del cual se hiciera un esfuerzo por motivar a los oyentes a organizar, en sus casas, en sus calles, en su barrio, Círculos de Cultura.

"Un Círculo de Cultura en su casa", programa inicialmente transmitido por la Radio Nacional, podría, en función de la motivación de los oyentes, salir del local de la radiodifusora y, desplazándose a los diferentes barrios de la ciudad (en el caso de Bissau), ser transmitido desde la sede de un Círculo, o bien desde la sede del comité del Partido. Un programa así concebido podría llegar a tener un papel indiscutible en la formación política de la población.

En la primera parte (o primer momento) del Cuaderno hay, finalmente, otros dos textos. Son textos de Amílcar Cabral. El primero de ellos aparece entre la decimoctava y decimonovena palabra generadora; el segundo —sobre la unidad de Guinea y Cabo Verde— se encuentra después de la vigésima y última palabra, cerrándose así la primera parte del Cuadernos

Es importante también llamar la atención sobre la existencia, en la primera parte del Cuaderno (por sugerencia de Miguel D'Arcy de Oliveira, del equipo del mec), de cuatro páginas intercaladas entre las que ofrecen las palabras generadoras, y que no tienen otra cosa que la indicación de unos espacios destinados a la codificación y a las familias silábicas

El segundo momento de éste, en dinámica relación con el primero, está destinado a ahondar la experiencia que en él han tenido los alfabetizandos (o sea la asociación entre la "lectura" crítica de la realidad y la lectura de los textos en su relación con el contexto, más la experiencia de la escritura), lo cual los sitúa, claramente, en la transición a la post-alfabetización.

No me detendré aquí en los aspectos más metodológicos que van implicados en todo lo anterior. No diré nada de los ejercicios de fijación, de reconocimiento, de superación de algunas dificultades encontradas durante el acto de conocimiento iniciado por los alfabetizandos a partir de su contacto .con la primera de las palabras generadoras. Son ejercicios que deben ir realizándose a medida que los educandos, que a estas alturas ya sabrán leer y escribir, comienzan la nueva etapa de su búsqueda.

En síntesis, la segunda parte del Primer Cuaderno de Educación Popular, al frente de la cual hay un texto corto, de sólo dos o tres períodos, objetivo y motivador, está compuesta de ocho codificaciones, sin que haya ahora, obviamente, ninguna palabra generadora, puesto que ya no es ése el caso. Siguen después unas páginas rayadas, en blanco, y cuatro textos de Amílcar Cabral, tomados de su trabajo sobre las formas de resistencia: la económica, la política, la armada y la cultural.

Las ocho codificaciones, que son fotografías, algunas de ellas de gran hermosura, giran alrededor de otros tantos "temas generadores" de interés nacional: el de la producción, el de la defensa, el de la educación

de alguna otra posible palabra generadora que venga a ser necesaria, en función de la realidad imperante en el área donde esté localizado tal o cual Circulo de Lectura. Cada vez que se presente esta situación, les corresponderá al animador o a la animadora y a los alfabetizandos y alfabetizandas llenar los cuadros que están en blanco con la codificación y las palabras generadoras más adecuadas.

(sistemática y asistemática), el de la salud, el de la cultura (en el sentido más amplio de la palabra), el del papel de los trabajadores (campesinos y urbanos), de las mujeres y de la juventud en el esfuerzo de la reconstrucción nacional.

Los textos de Amílcar Cabral, sobre cuya importancia no es necesario insistir, se hallan intercalados entre las codificaciones, pero sin dar la impresión de ser sus descodificaciones. Éstas deberán ser hechas por los alfabetizandos, con la participación del animador o de la animadora, primero oralmente y después por escrito, para lo cual podrán servir las páginas en blanco .que van a continuación de las codificaciones. Se pretende con esta práctica, en la transición a la post-alfabetización, seguir ahondando y diversificando más y más, como antes he subrayado, el acto de conocimiento iniciado en la alfabetización y de intensificar, simultáneamente, el estímulo a la expresividad oral y escrita de los educandos.

Pero, al mismo tiempo, cabe imaginar la riqueza de los materiales que podrán recogerse durante esta fase. Son materiales que revelarán no sólo el nivel de la capacidad de expresarse gráficamente que habrán adquirido los educandos, sino también el de su comprensión de la realidad nacional.

Algunos de esos trabajos que nacerán en los Círculos *de* Cultura, y que quedarán escritos en el Primer Cuaderno de Educación Popular, podrán llegar a constituir el primer volumen de una colección de Textos del Pueblo, a semejanza del que, en condiciones muy parecidas, hace algunos años, nació también del pueblo, en Montevideo, *Se vive como se puede,* un libro bello y fuerte. (Posiblemente hoy, en Montevideo, un libro prohibido...)

Es importante, finalmente, hacer notar que el montaje de este Cuaderno se llevó a cabo íntegramente en Bissau, con la Comisión Coordinadora, que redactó los dos primeros textos de la primera parte y el que sirve

de introducción a la segunda, y seleccionó también los de Amilcar Cabral. Terminado el *montaje (de* cuyos retoques finales en cuanto a la paginación, a la organización gráfica, a la mejor posición de las fotografías, al tipo de letra más adecuado, se encargó Claudius Ceccon, del equipo del mAc), se sometió el proyecto del Cuaderno al comisario Mário Cabral y al camarada José Araújo, secretario de Organización del PAIGC, a quienes correspondía la decisión final para su impresión.

Todo indica que este Primer Cuaderno de Educación Popular va a ser seguido por otros, a medida que los trabajos avancen y la post-alfabetización comience a exigirlos.

El aprendizaje que los equipos nacionales van a tener con la puesta en práctica del Primer Cuaderno les ayudará a abrir caminos para los que vendrán.

No podría dejar de dedicar, en este postscriptum, por lo menos un par de páginas a nuestra visita a Có. Durante casi tres días, este mes de marzo, Elza, Júlio de Santa Ana, Régula, una periodista suiza, y yo, convivimos fraternalmente con los sesenta profesores-educandos y con el equipo de los profesores efectivos del Centro de Capacitación Máximo Gorki.

Lo que me preocupaba, en esta última visita, era poner a prueba lo que había dicho sobre el Centro en las páginas que, como parte de la introducción del presente libro, había escrito meses antes, y que llevaba conmigo —páginas que releí cuidadosamente durante el tiempo de nuestra corta convivencia.

Con enorme satisfacción comprobé que lo fundamental de cuanto había dicho se iba reconfirmando en las entrevistas con la dirección, en las visitas al campo de trabajo agrícola, en la algazara alegre con que, a las seis de la mañana, veía a todo el mundo entregado a la preparación física. También en las excursiones a las *tabancos* que rodean al Centro, donde los Círculos de Cultura siguen funcionando, a pesar de la existencia de ciertos problemas lingüísticos (si bien no tan agu-

dos como los de Sedengal). Y también en los seminarios regulares, vivos y dinámicos —tan distintos de las tradicionales "horas de clase"—, a los cuales asistimos, fuertemente impresionados por la solidez de sus debates. Escuchamos informaciones sobre un proyecto en que se ha comprometido recientemente el Centro, con la colaboración de otra suiza, llamada Régula también, y que se propone la investigación de aspectos culturales e históricos de la zona, a través, inicialmente, de entrevistas con "hombres grandes" locales que, al grabar los recuerdos de que son depositarios, estarán dejando un registro de la memoria colectiva, la memoria de su pueblo.° Finalmente, tomamos parte en una reunión plenaria, el órgano máximo del Centro, donde leí algunas de las páginas de la introducción, las que tratan precisamente de la experiencia de Có. A esto siguió una conversación generalizada, cuyo tema, poco a poco, se fue fijando en la comprensión del Centro como una continuidad de la experiencia educativa que nació y se desarrolló en las antiguas "zonas liberadas", durante la lucha. Era natural que en esta conversación generalizada volviera a escucharse el nombre de Amílcar Cabral, de quien hablaban una vez más, pero a quien, una vez más, entendían como una presencia y no como un mito. Hablaban de su visión extraordinaria, de su capacidad de prever; hablaban también de sus sueños, de su influencia, pero se negaban, una vez más, a hacer de esto un culto a su personalidad (en lo cual se muestran verdaderos seguidores de Amílcar).

"Amílcar Cabral no ha muerto, sigue viviendo en nosotros —dijo uno de ellos—, y las cosas de que él habló están naciendo día tras día a través de nuestro trabajo. Muchos de los sueños que él soñó, sueños del pueblo, sueños nuestros, están siendo realizados. El enemigo lanzó al mundo la noticia de la muerte de Cabral, pensando que así iba a matar al PAIoC. Pero el PAIOC no ha muerto. Cabral no ha muerto. Nosotros todos somos Cabral."

Volví a encontrar, en todos los momentos, el mismo espíritu de militancia que vi en mis otras visitas, y que está presente en las más pequeñas actividades, y en las menos como en las más creadoras: en la limpieza del patio del Centro como en el cuidado, muy de mañana o al ponerse el sol, del platanal lozano y lleno de vida; en la limpieza de los cuartos como en la preparación del trigo con que hacen el pan que todos comen; en el lavado de los platos y de los cacharros de cocina como en la participación entusiasta en los seminarios. Encontré el mismo sentido de equipo, de unidad, en que no hay lugar para vedetismos ni para privilegios de unos contra los derechos de los demás. Encontré la misma responsabilidad social y política de todos, con relación al Centro; del Centro, como un todo, con relación al pueblo, con relación a la lucha de reconstrucción nacional.

No hay mejor manera de terminar estas páginas sobre el re-encuentro reciente con el Centro de Có —y, con ellas, este postscriptum un poco alargado, pero, en mi opinión, muy necesario— que citando lo que de labios de uno de sus profesores oímos en una conversación en la que, entre afirmando e indagando, hablábamos de este espíritu de participación, de disciplina creadora, de militancia, que viene caracterizando al Centro. "Todos somos responsables, en el Centro y *del* Centro", nos dijo, sin más comentarios.

PAULO FREIRE

Ginebra, primavera de 1977

° **Es fácil imaginar la importancia de un proyecto como éste, que arraiga cada vez más al Centro en el área en que se encuentra. Aunque de momento, por diferentes razones, no pueda ir más allá de la recolección del material, a través de las entrevistas, y aunque falte (diré incluso) un mayor rigor en el procesamiento de las entrevistas, su valor es indiscutible.**

A QUIEN PUEDA INTERESAR

Ginebra, agosto de 1975

Siento por vosotros profunda pena
cuando os veo tan puntuales
a las ocho y media llegando,
a las cinco y cinco saliendo.
Cuando os veo perturbados, si vuestro hijo, niño,
no del todo opacado, os hace preguntas en voz alta,
en lugar inadecuado.
Cuando confiáis, como confiáis, en el tren de las ocho y
catorce, en la máquina de calcular,
en el ómnibus de las cuatro y media,
en la computadora electrónica,
en la grabadora ultrasensible,
en el avión supersónico,
en la píldora tranquilizante.
Cuando os veo siempre tan burocráticos,
en todas las situaciones,
si habláis con Pedro o con María,
no importa sobre qué.
Burocráticos en el escritorio, en el teatro, en el cine.
En la iglesia, burocráticos. En el partido, burocráticos,
¿por qué no?
Burocráticos al dormir,
al despertar, burocráticos.
Perdidamente burocráticos,
grises, neurotizados, ya no sabéis quién sois
dónde estáis
ni tampoco adónde iréis.
No sé si tenéis tiempo de volver a veros
Muchas lunas ya pasaron, desde que la opacidad
os atrapó.
Siento por vosotros profunda pena.

Ginebra, 15 de julio de 1977

Querido camarada Mário Cabral:
Desde el primer momento en que comenzamos nuestro diálogo, a través de las primeras cartas que le envié, diálogo que al continuar se fue profundizando, pero que también se ha ido extendiendo a otros camaradas, una preocupación constante nos acompañó: la de nunca vemos en nuestra colaboración en Guinea y en Cabo Verde como "expertos internacionales", sino, por el contrario, como militantes. Como camaradas, comprometiéndonos más y más en el esfuerzo común de reconstrucción nacional. Lo que quiero decir o reafirmar con esto es que, para nosotros, no sé si individualmente, pero sí como equipo, sería imposible un tipo de colaboración en que funcionásemos como "consultores técnicos", desapasionadamente. Así también, por otro lado, es como todos ustedes nos debieran recibir. Así también como ustedes debieran entender, desde el principio, nuestra presencia ahí. Lo que ustedes querían y esperaban de nosotros era lo que buscábamos hacer y ser.

De no haber habido esta coincidencia, y no es extraño, podríamos haber sido tomados como impertinentes, en uno u otro momento de nuestro trabajo en común, cuando lo que siempre nos movió fue y continúa siendo nuestro espíritu de militancia.

Es con este mismo espíritu que le escribo esta carta. Carta que, aunque escrita y firmada por mí, sintetiza la posición de todo el equipo y se constituye en una especie de informe, aunque incompleto, de nuestra última reunión en Ginebra, en la que intentamos un balance crítico de las actividades a las que hemos estado tan ligados en Guinea-Bissau.

Recordemos aquí, así sea rápidamente, como necesidad didáctica, algunos de los puntos que, juntos, el Comisariado de Educación y nosotros, venimos estableciendo como fundamentales desde los comienzos de tales actividades:

a] que la alfabetización de adultos, como toda educa-

ción, es un acto político, no pudiendo, por eso mismo, ser reducida al puro aprendizaje mecánico de la lectura y la escritura;

b] que el aprendizaje de la lectura y la escritura de textos, en coherencia con la línea política del PAIGC, con la cual concordamos, implica una comprensión crítica del contexto social al que los textos se refieren; demanda la "lectura" de la realidad a través del análisis de la práctica social de los alfabetizandos de la cual el acto productivo es una dimensión básica. De ahí la imposibilidad de separarse la alfabetización y la educación en general de la producción y, por extensión necesaria, de la salud;

c] que la introducción de la palabra escrita en áreas donde la memoria social es exclusiva o preponderantemente oral presupone transformaciones infraestructurales capaces de volver necesaria la comunicación escrita. De ahí la necesidad que se tiene de establecer las áreas prioritarias para la alfabetización, es decir, las que estuviesen sufriendo tales transformaciones o que estuvieran por sufrirlas a corto plazo.

Tomando estos ítems como campo de referencia para el análisis de lo que fue posible hacer en este ano y pico de experiencias, del que todos tanto hemos aprendido, resulta obvio que el punto central, que el problema mayor que debe ser pensado y discutido es el de la lengua.

En varias oportunidades, no sólo por carta, sino también en reuniones de trabajo, la cuestión de la lengua fue discutida. La debatimos en el seno mismo de la Comisión Nacional, en la sesión de instalación y, una vez más, en la última de sus reuniones si no me equivoco. No fueron pocas, por otra parte, las veces en que tratamos este problema con los miembros de la Comisión Coordinadora, volviendo a él en junio pasado, en una de las reuniones de estudio que usted presidió y en la que participó Mário de Andrade, junto a camaradas de otros sectores del Cornisahado de Educación. Reunión en la que Marcos Arruda propuso, en un breve texto, algunas sugerencias a propósito. Podría, finalmente, citar todavía la última conversación que tuvimos juntos con el Camarada Presidente, cuyo núcleo principal fue la lengua.

Hace un ano y pico, si no estamos interpretando mal la política del gobierno, se pensaba que sería viable la alfabetización en lengua portuguesa, incluso reconociéndose al criollo como lengua nacional. La razón fundamental para la alfabetización en la lengua extranjera era la inexistencia todavía de la disciplina escrita del criollo. Mientras esta disciplina no se alcanzara, se pensaba, no había por qué dejar al pueblo iletrado. Los propios resultados que se iban obteniendo con la alfabetización en portugués, en el seno de las FARP, reforzaban esta hipótesis.

Lo que la práctica, sin embargo, va poniendo en evidencia, es que el aprendizaje de la lengua portuguesa se da, aunque con dificultades, en los casos en que esta lengua no se encuentra como algo totalmente extraño a la práctica social de los alfabetizandos, lo que es, por lo demás, obvio. Este es, exactamente, el caso de las FARP, como el de ciertos sectores de actividades de centros urbanos como Bissau. Pero éste no es el caso de los centros rurales del país, donde se encuentra la mayoría explotada de la población nacional, en cuya práctica social la lengua portuguesa no existe. En realidad, la lengua portuguesa no es la lengua del pueblo de Guinea-Bissau. No por casualidad el Camarada Presidente se cansa, como nos lo ha afirmado, cuando tiene que hablar por largo tiempo en portugués.

Lo que se ha observado en las zonas rurales, a pesar del alto nivel de interés y de motivación de los alfabetizandos y de los animadores culturales, es la imposibilidad del aprendizaje de una lengua extranjera como si fuese nacional. De una lengua virtualmente desconocida, puesto que las poblaciones, durante los siglos de presencia colonial, luchando por preservar su identidad cultural, se resistieron a ser "tocadas" por la lengua dominante, no que fueran "ayudadas" por la manera en que los colonizadores se comportaron en cuanto a organización de las fuerzas productivas del país. El uso de §us lenguas debe haber sido,

por mucho tiempo, uno de los únicos instrumentos de lucha de que disponían. No es de extrañar, pues, que los propios animadores culturales de estas mismas zonas dominen precariamente el portugués. De extrañar sería que, en tales circunstancias, el aprendizaje de la lengua portuguesa se estuviese dando apenas, incluso razonablemente.

Si hay un área, por ejemplo, de cuyo esfuerzo de alfabetización era legítimo esperar los mejores resultados, esta área es Có. El Centro Máximo Gorki, integrándose cada vez más a la vida de las comunidades de su alrededor, contando con profesores efectivos y practicantes con alto nivel de conciencia política, tiene todas las condiciones necesarias para volverse un núcleo de apoyo en los trabajos de alfabetización. Lo que se ha observado, sin embargo, a lo largo de la experiencia y se comprobó en junio pasado con la evaluación hecha por Augusta y Marcos Arruda es que los alfabetizandos, durante los largos meses de esfuerzo, no consiguieron hacer otra cosa que una fatigosa caminata alrededor de las palabras generadoras. Marchaban de la primera a la quinta; en la quinta, habían olvidado la tercera. Volvían a la tercera y se daban cuenta de que habían olvidado la primera y la segunda. Por otra parte, al tratar de crear palabras con las combinaciones silábicas de que disponían, rara vez lo hacían en portugués. Yo mismo tuve la oportunidad de ver palabras escritas por alguno de ellos cuya grafía coincidía con la de palabras portuguesas, pero cuyo significado era otro, completamente, pues era en *mancanha* como pensaban. ¿Por qué? Porque la lengua portuguesa no tiene nada que ver con su práctica social. En su experiencia cotidiana no hay un solo momento, por lo menos, en que la lengua portuguesa se haga necesaria. En las conversaciones en familia, en los encuentros de vecinos, en el trabajo productivo, en las compras en el mercado, en las fiestas tradicionales, al oír al Camarada Presidente, en las reminiscencias del pasado. En éstas, lo que debe estar claro es que la lengua portuguesa es la lengua de los "tugas", de quienes se defendieron durante todo el periodo colonial.

Se podría argumentar que esta dificultad en el aprendizaje se debe a la inexistencia de materiales de soporte. Lo que nos parece, sin embargo, es que la falta de esos materiales, en el sentido más amplio posible, que podría ser, en otras circunstancias, la causa principal del hecho, en ésta es puramente adjetiva. Lo que quiero decir es que, incluso disponiendo de un buen material de ayuda, como lo es ahora el Cuaderno de Educación Popular, los resultados serían apenas poco mejores. Es que el Cuaderno, como material de soporte, en sí, no es capaz de superar la razón fundamental, sustantiva, de la dificultad: la ausencia de la lengua portuguesa en la práctica social del pueblo. Y esta lengua extranjera, el portugués, no forma parte de la práctica social de las grandes masas populares de Guinea-Bissau en la medida en que no se inserta en ninguno de los niveles de esa práctica. Ni en el nivel de la lucha por la producción, ni en el de los conflictos de intereses, ni en el de la actividad creadora del pueblo. El aprendizaje de una lengua extranjera se impone a personas o a grupos sociales como una necesidad, cuando, en por lo menos uno de esos niveles, este aprendizaje se vuelve importante.

Insistir, pues, en nuestro caso, en la enseñanza del portugués, significa imponer a la población un esfuerzo inútil e imposible de ser alcanzado.

No sería demasiado, por el contrario, absolutamente indispensable, alargar un poco más estas consideraciones en torno de la lengua en el cuadro de la reconstrucción nacional, de la creación de una sociedad nueva en la que se elimine la explotación de unos por los otros, de acuerdo con los mayores ideales que animarán siempre al PAIGC. Ideales con cuya encarnación el PAIGC se ha ido forjando como vanguardia auténtica del pueblo de Guinea y Cabo Verde.

El mantenimiento, por mucho tiempo, de la lengua portuguesa, aunque apenas se le llame lengua oficial, pero con prerrogativas en la práctica de lengua nacional, puesto que es a través de ella como se viene realizando sustancialmente la formación intelectual de la infancia y la ju-

ventud, trabajará contra la concretización de esos ideales.

Hay que subrayar que no pretendemos decir con esto que el Partido y el Gobierno debieron haber suspendido todas las actividades educativo-sistemáticas del país, por no contar con un criollo escrito. Esto es tan absurdo que ni siquiera puede ser pensado. Recalcamos, sí, la urgencia de tal disciplina que hará viable, en términos concretos, el criollo como lengua nacional, de donde resultará que el portugués, en el sistema educativo del país, asumirá, poco a poco, su estatuto real (el de lengua extranjera) y como tal será enseñada.

Por el contrario, en la medida en que el portugués continúe siendo, en el sistema educativo, Ja lengua que mediatiza gran parte de la formación intelectual de los educandos será bastante difícil una real democratización de esta formación, a pesar de los esfuerzos indiscutibles que se hacen y que se seguirán haciendo en este sentido. La lengua portuguesa terminará por establecer un corte social en el país, privilegiando a una pequeña minoría urbana en relación con la mayoría oprimida de la población. Será indudablemente más fácil para esa minoría, con acceso al portugués por su propia posición social, adelantarse a la mayoría en la adquisición de cierto tipo de conocimientos como en la expresión oral y escrita, con lo cual satisfacer uno de los requisitos para su promoción en los estudios, con "n" consecuencias que pueden ser previstas.

¿Qué hacer para responder a este desafío, sobre todo cuando se cuenta con la ventaja, que no siempre ocurre, de la existencia de una lengua de unidad nacional, el criollo? ¿Qué política de acción podríamos adoptar, adecuada a los datos concretos de esta realidad? Sin la pretensión de responder a estas cuestiones, en su complejidad, cuestiones que comprenden la política cultural y educativa del país, nos limitamos, si acaso, a algunas sugerencias, a título de colaboración humilde que hacemos como camaradas.

En primer lugar, nos parece urgente concretar lo que usted y Mário de Andrade vienen pensando, y a lo que ya

me referí antes, esto es, la disciplina escrita del criollo, con el concurso de lingüistas que sean igualmente militantes.

En cuanto se estuviese haciendo este trabajo de disciplina del criollo limitaríamos, en el campo de la acción cultural, la alfabetización en portugués:

1] Al área de Bissau, donde la población, que domina perfectamente el criollo, está familiarizada con el portugués. Allí, sobre todo, la alfabetización en portugués se haría en los frentes de trabajo, en donde leer y escribir esta lengua puede significar algo importante para los que aprenden y para el esfuerzo de reconstrucción nacional.

2] A ciertas áreas rurales, cuando y si los programas de desarrollo económico-social exigieran de los trabajadores habilidades técnicas que, a su vez, demandaran la lectura y la escritura del portugués. En este caso, si el criollo no se habla fluidamente como sucede en Bissau, se impone, todavía, el reestudio de la metodología para ser usada en la enseñanza de la lengua portuguesa.

En cualquiera de los dos casos, sin embargo, se haría indispensable discutir con los alfabetizandos las razones que nos llevan a realizar la alfabetización en portugués.

Se percibe, así, cuán limitada sería la acción en el sector de la alfabetización de adultos. ¿Y qué hacer en relación con las poblaciones que no se encuentran en las hipótesis referidas? Comprometerlas, poco a poco, en función de las limitaciones de personal y de material, en un esfuerzo serio de animación o acción cultural. En otras palabras, en la "lectura", en la "relectura" y en la "escritura" de la realidad, sin la lectura y la escritura de palabras.

La acción cultural, como acción político-pedagógica que incluye la alfabetización, no siempre, sin embargo, está obligada a girar en torno de ella. Muchas veces es posible y más que posible, necesario, trabajar con las comunidades en la "lectura" de su realidad, junto a proyectos de acción sobre ella, como huertas colectivas, cooperativas de producción, en estrecha unión con esfuerzos de educación sanitaria, sin que, sin embargo, la población necesite de leer palabras. Por lo que podemos afirmar que, si todo

aprendizaje de la escritura y la lectura de palabras, en una visión política como la del PAIGC y la nuestra presupone, necesariamente, la "lectura" y la "escritura" de la realidad, es decir, el involucramiento de la población en proyectos de acción sobre la realidad, no todo programa de acción sobre la realidad implica, inicialmente, el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras.

Si se pretende la movilización de las poblaciones, su organización para que se comprometan en proyectos de acción transformadora de su medio, la acción cultural debe partir de un conocimiento preciso de las condiciones de este medio; de un conocimiento de las necesidades de las poblaciones, de que la razón de ser más profunda no ha sido siempre ya percibida y claramente destacada por ellas.

La "lectura" de la realidad, centrada en la comprensión critica de la práctica social, les proporciona esta claridad. No fue por casualidad que un participante del excelente programa de acción cultural, o de animación cultural o de educación popular, no importa el nombre que se le dé, de Sedengal, afirmó: "Antes no sabíamos que sabíamos. Hoy, sabemos que sabíamos y que podemos saber más."

Parece fuera de duda que este camarada, que se ha ido apropiando de una comprensión crítica de lo que es el conocimiento, de su fuente, al hacer tal afirmación, no se referia al dominio precario que venía ejerciendo, penosamente, sobre una u otra palabra generadora en portugués. Se refería, sí, a las dimensiones de la realidad que iba desvelando, con los demás, en el trabajo productivo, en la huerta colectiva.

Uno de los problemas que se plantean, de momento, en el caso específico de Sedengal, es la respuesta concreta a la última parte del discurso de ese camarada, que debe expresar el nivel de curiosidad no sólo de él sino de los demás. Es decir, la respuesta, traducida en términos de acción y reflexión, a lo que él dice tan claramente: "hoy sabemos que podemos saber más". Lo que se impone es la definición, con ellos, de lo que debe constituirse como "universo" del conocimiento anotado en el "hoy sabemos

que podemos saber más". En otras palabras, delimitar lo que se puede saber más.

Obsérvese, por otro lado, el indiscutible nivel de abstracción teórica expresado en el discurso independientemente de que su autor no sea alfabetizado. El parte de la afirmación de que "antes no sabían que sabían". Al descubrir, comprometidos en la producción de carácter colectivo, que sabían, infiere, correctamente, "que pueden ahora saber más", incluso que no delimite el objeto que debe ser conocido. Lo fundamental en su discurso, en el momento en que lo hizo, era la afirmación general en torno de la posibilidad real de conocer más.

No hay duda de que sería interesante si esfuerzos de acción cultural como el de Sedengal, para hablar sólo de éste, pudiesen ya incluir, con éxito, la alfabetización. Independientemente de ella, sin embargo, Sedengal se afirma, cada vez más, hoy, en el plano nacional, en Guinea-Bissau. Y se afirma no porque los participantes de los Círculos de Cultura hubiesen llegado a poder escribir y leer pequeñas frases en lengua portuguesa, sino porque, en cierto momento del inviable aprendizaje de esa lengua, descubrieron lo posible: el trabajo colectivo. Y fue dedicándose a esta forma de trabajo, con la cual comenzaron a "reescribir" su realidad y a "releerla" como tocaron y despertaron a toda la comunidad y, todo indica, pudieron volver a Sedengal un caso ejemplar.

Ningún texto, ninguna lectura más correcta y corrida podrían haber sido presentados en el encierro de la primera fase de actividades de los Círculos de Cultura de Sedengal que la presentación del camarada Mário Cabral, que la huerta colectiva, que la presencia actuante de una población comprometida en el empeño de reconstrucción nacional.

Sedengal es ya un ejemplo concreto, incuestionable, de lo mucho que se puede hacer en el país a través de la acción cultural sin la alfabetización; es una fuente riquísima de aprendizaje, de capacitación de nuevos cuadros.

Nos parece que, en Có, donde se encuentran, como se

sabe, condiciones altamente favorables, se podría intentar un segundo frente de acción cultural, integrándose salud con agricultura, incluso que se pudiese tener, como punto de partida, la salud. Para esto, procuraríamos elaborar un manual sobre educación sanitaria, dirigido a los animadores y que contuviera las nociones más elementales sobre cómo puede la comunidad, por medio del trabajo colectivo y la transformación del medio, mejorar su salud y prevenir dolencias.

Un anteproyecto de este manual, elaborado aquí en sus lineas generales, sería llevado en septiembre a Bissau donde, si se acepta nuestra propuesta, sería revisado por los especialistas nacionales y, en seguida, mimeografiado. En octubre se haría la capacitación de los animadores y se comenzaría el programa en sus primeros momentos.

El desarrollo de la experiencia, al ser bien acompañada y permanentemente evaluada, serviría para perfeccionar la formación de los animadores, probar y mejorar el manual y desafiar la inventiva de todos, en lo que se refiere al respeto a la creación de nuevos materiales de apoyo. De nuevas formas de lenguaje, adecuadas a la realidad, con las que la comunicación se haga más eficientemente.

Si se tratase de un área cuya población se encontrase poco trabajada, desde el punto de vista político, tendríamos que llevar a cabo otro procedimiento inicial. Todos sabemos, sin embargo, lo que ha venido representando la actuación del Centro Máximo Gorki junto a las poblaciones de las localidades de Có, así como el papel que ha desempeñado junto a ellas, también, el comité del Partido.

De esta manera, por un lado, tendríamos a Sedengal caminando, desarrollando nuevos contenidos programáticos de acción cultural, como la colaboración, hoy, cada vez mayor, del Comisariado de Agricultura, al que se agregará el de Salud; por otro, el proyecto de Có y ambos, como dije antes, constituyéndose como fuentes de experiencia y centros dinámicos para la capacitación de cuadros que trabajen en programas de otras áregs.

Estas son, en líneas generales, amigo y camarada Mário Cabral, las consideraciones que nos gustaría hacer llegar a usted un mes antes de la llegada allí de Miguel, Rosiska y Claudius.

Con un abrazo fraterno de Elza y mío a la camarada Beatriz y a usted, igualmente de todo el equipo.

PAULO FREIRE

ÚLTIMA PAGINA

Hasta hoy, ninguno de los pocos libros que he escrito, sin excepción, dejó de ser una especie de informe, nada burocrático por cierto, de las experiencias realizadas o en proceso de realización, en momentos distintos de la actividad político-pedagógica a que me comprometí desde el comienzo de mi juventud. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de* una *experiencia pedagógica en proceso* tal vez sea, entre todos, el que mejor explica, a partir de su propio título, este carácter de libro-informe. Su introducción y el postscriptum son el relato que sitúa estas cartas en el contexto para el cual y con relación al cual fueron escritas.

En la medida en que el proceso de que trata el libro prosigue, estaré obligado a dar otros informes, que o bien ahondarán en las afirmaciones y análisis llevados a cabo, o bien los rectificarán en conjunto o por separado y a la vez dirán lo que aún no ha sido dicho.

Una manera sería publicar los informes que habrán de seguir simplemente anexándolos a este volumen, dando por sentadas nuevas ediciones del mismo; otra sería formar con ellos otro pequeño libro. Esto no me preocupa por el momento.

Uno de los puntos al que habré de volver de manera más amplia, posiblemente en el primero de estos futuros informes, es el de la lengua. En verdad, cuanto más penetro en la experiencia guineense, tanto más salta a la vista la importancia de este problema, que

pide respuestas adecuadas en situaciones diferentes. De hecho, cl problema de la lengua no puede dejar de ser una de las preocupaciones centrales de una sociedad que, al liberarse del colonialismo y rechazar el neocolonialismo, se entrega al esfuerzo de su re-creación. En este esfuerzo de re-creación de la sociedad, la reconquista de su Palabra por el Pueblo es un dato fundamental.